



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador:** Professor Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

**Júri:**

**Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte

Professor cooperante da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

Jéssica Gonçalves Ramalho  
2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com vista à  
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Este Relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em  
Educação Física desenvolvido na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, sob a supervisão de  
Prof. Dr. Gonçalo Tavares e de Mestre Luís Duarte, no ano letivo de 2016/2017

Jéssica Gonçalves Ramalho

2018

## **Agradecimentos**

Aos meus pais por me terem feito crescer e tornar na pessoa que sou hoje, pelo apoio incondicional e por nunca me terem faltado com nada.

Ao meu namorado, Pedro Mirando, pelo apoio, pelo amor, pela amizade e por todos os momentos que me ajudaram a tranquilizar num período de tanta turbulência emocional.

Aos professores Maria Martins, Ana Quitério e Carlos Neto, não só por me terem incentivado a ingressar nesta área mas também por serem, para mim, tamanhos modelos de um bom professor.

Aos orientadores de escola e faculdade, o Professor Luís Duarte e o Professor Doutor Gonçalo Tavares, por me acompanharem neste processo de crescimento, tornando-me mais capaz de cumprir com tamanha profissão, que é ser professor. Por todo o apoio e conselhos que me deram e por partilharem comigo o seu conhecimento e experiência.

À minha colega de estágio, Daniela Gameiro por ter percorrido comigo este caminho e um especial agradecimento à minha colega e também amiga Inês Velez pelo seu contributo para o meu crescimento profissional e pessoal, aconselhando-me e feito sorrir, quando só tinha vontade de chorar.

Aos professores da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, em especial à Professora Carmo Sousa, Susana Machado, Cláudia Nobre, Isabel Trole e Nídia Torres, por me terem feito sentir em casa e disponibilizarem-se a ajudar, sempre que precisei e pela força transmitida durante todo o processo.

Às funcionárias, D<sup>a</sup> Ângela, D<sup>a</sup> Cristina e D<sup>a</sup> Maria José pelo carinho e simpatia com que me trataram desde sempre.

Às professoras de Educação Física da Escola Secundária da Portela, Teresa Alpiarça e Catarina Pires, pelo exemplo que foram e pelo respeito com que sempre me trataram.

A todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar e sem os quais, todo este crescimento não teria sido possível.

## Resumo

O presente relatório é referente ao Estágio Pedagógico do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide no ano letivo de 2016/2017.

O estágio permitiu a integração e desenvolvimento das competências pedagógicas, naquelas que são as diversas funções desempenhadas por um professor, desde a lecionação das aulas de educação física e das sessões de treino do desporto escolar, bem como a investigação e inovação pedagógica e no acompanhamento da direção de turma.

A supervisão pedagógica desempenhada pelos dois professores orientadores, a partilha de conhecimento e opiniões entre o núcleo de estágio, a prática e a constante reflexão e estudo autónomo realizadas por mim, ao longo do ano, permitiram que adquirisse com qualidade as competências para desempenhar as funções de qualquer professor.

Neste relatório é apresentado todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, em todas as áreas e subáreas em que estive envolvida.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento, Educação Física, Estágio Pedagógico, Processo Ensino-Aprendizagem, Professora Estagiária.

## **Abstract**

This report is related to the Pedagogical Stage of the Master of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools, in Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, of Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide in the academic year of 2016/2017.

The internship allowed the integration and development of the pedagogical competences of the trainee teacher in what are the various functions performed by a teacher, from teaching physical education classes and training sessions to school sports, as well as research and pedagogical innovation and follow-up of class direction.

The pedagogical supervision carried out by the two guiding teachers, the sharing of knowledge and opinions between the core of the internship, the practice and the constant reflection and autonomous study carried out by me during the year allowed me to acquire with quality the competences to perform the functions of any teacher.

In this report is presented all the work developed by me, during the school year, in all the areas and subareas in which I was involved.

**Keywords:** Development, Physical Education, Teaching Internship, Teaching-Learning Process, Trainee Teacher

## **Lista de Abreviaturas**

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide – AEPM	Índice de Massa Corporal – IMC
Avaliação Formativa – AF	Necessidades Educativas Especiais – NEE
Avaliação Inicial – AI	Núcleo de Estágio – NE
Avaliação Sumativa – AS	Orientador de Escola – OE
Departamento de Educação Especial – DEE	Orientador de Faculdade – OF
Departamento de Educação Física – DEE	Plano Anual de Turma – PAT
Desporto Escolar – DE	Professor Titular de Turma – PTT
Diretora de Turma – DT	Programa Nacional de Educação Física – PNEF
Educação Física – EF	Projeto Curricular de Educação Física PCEF
Encarregado de Educação – EE	Projeto Individual de Formação – PIF
Escola Básica 2,3 Gaspar Correia – EBGC	Protocolo de Avaliação Inicial – PAI
Espaço 1 – E1	Português Língua Não Materna – PNLM
Espaço 2 – E2	Semana do Professor a Tempo Inteiro - SPTI
Espaço Exterior – EEXT	Unidade Curricular – UC
Estágio Pedagógico – EP	Unidades de Ensino – UE
Expressão e Educação Físico-Motora – EEFM	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Faculdade de Motricidade Humana – FMH	

## Índice

1.Introdução.....	1
2.Contextualização do Estágio Pedagógico .....	2
2.1- O Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide.....	2
2.1.1 Escola 2,3 Gaspar Correia.....	3
2.2 Departamento de Educação Física.....	4
2.3 Núcleo de Estágio .....	5
2.4 A Turma 9 <sup>o</sup> 1 <sup>a</sup> .....	6
2.5 As turmas 3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> A .....	8
2.6 A Turma do 10 <sup>o</sup> J .....	8
3.Áreas de intervenção e oportunidades de formação .....	9
4.Análise crítico-reflexiva das áreas e subáreas do Estágio Pedagógico .....	10
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	10
4.1.1 Turma 9 <sup>o</sup> 1 <sup>a</sup> .....	10
4.1.1.1Planeamento .....	10
4.1.1.2 Avaliação.....	13
4.1.1.3 Condução.....	19
4.1.2 Coadjuvação 1 <sup>o</sup> Ciclo.....	28
4.1.3 Acompanhamento e intervenção do 10 <sup>o</sup> J.....	31
4.1.4 Semana Professor a Tempo Inteiro.....	33
5.Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica .....	36
6.Área 3 – Participação na Escola .....	39
6.1 Desporto Escolar.....	39
6.2 Envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo DEF .....	42
6.3 Ação de intervenção.....	44
7.Área 4 – Relação com a Comunidade.....	45
4.1 Direção de Turma.....	45
4.2 Estudo de turma .....	48
8.Conclusão.....	50
9.Bibliografia .....	53
10.Documentos Consultados .....	54
11.Legislação Consultada.....	55

# 1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito do estágio pedagógico que teve lugar no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. O estágio pedagógico decorreu na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide no ano letivo 2016/2017.

De acordo com o Guia de Estágio 2016/2017 “O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário”. Desta forma, o objetivo do presente relatório prende-se com a análise reflexiva, contextualizada, fundamentada e projetiva de todo o processo formativo. Assim sendo, ao longo do documento, é feita uma análise crítica e reflexiva sobre aquilo que foi o estágio e o impacto que teve no meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

De acordo com o que é estipulado pelo Guia de Estágio, o estágio pedagógico é dividido em quatro áreas de formação: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – inovação e investigação pedagógica; área 3 – participação na escola; área 4 – relação com a comunidade. Estas áreas serão alvo de uma análise reflexiva e fundamentada com base em referências bibliográficas.

Numa primeira fase do relatório, será apresentada a contextualização das condições em que foi realizado o estágio pedagógico, apresentando o agrupamento, a escola, o departamento de educação física, o núcleo de estágio e uma breve descrição das turmas em que intervim.

Num segundo capítulo, são apresentadas as áreas de intervenção e as oportunidades de formação que foram trabalhadas durante o ano de estágio.

De seguida é feita uma reflexão crítica sobre o meu desenvolvimento em cada uma das áreas ao longo do ano, as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as superar.



## **2. Contextualização do Estágio Pedagógico**

### **2.1- O Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide**

De acordo com a informação apresentada no Projeto Educativo 2015/2018, o Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide situa-se no concelho de Loures e surgiu através da união destas duas freguesias.

O agrupamento tem como escola sede a Escola Secundária da Portela, situada na Avenida das Escolas, no 20, 2685-204 PORTELA LRS e é constituído por 5 escolas desde o Pré-escolar ao 12º ano. Duas escolas apresentam educação pré-escolar e 1º ciclo, a Escola E.B. 1/JI da Portela e a Escola E.B. 1/JI Quinta da alegria, uma escola somente com o 1º ciclo, Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes e a Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, palco principal onde decorreu o meu estágio no ano lectivo 2016/2017, onde se juntam todos os alunos das três escolas anteriores para o 2º ciclo.

No ano letivo 2015/2016, a população escolar fez um total de 2551 alunos: 112 da educação pré-escolar; 723 do 1.º ciclo do ensino básico; 424 do 2.º ciclo; 689 do 3.º ciclo; 26 de um curso vocacional de nível básico; 78 do ensino profissional e 499 dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

Relativamente à caracterização dos alunos e seus educandos, sabe-se que a maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo 6% de alunos com nacionalidade estrangeira, oriundos de 29 países. Constata-se que 81% dos alunos não beneficia de auxílios económicos e que mais de 80% dos alunos, tanto do ensino básico como do ensino secundário, têm computadores e acesso à internet.

As habilitações literárias dos pais e mães dos alunos do ensino básico, correspondem a 23% com formação superior e 26% com o ensino secundário. No caso dos pais e mães dos alunos do ensino secundário, os valores passam, respetivamente, para 31% e 22%. No que respeita às ocupações profissionais 29% e 40% dos pais e mães, exercem atividades de nível superior e intermédio.

A educação e o ensino são assegurados por 213 docentes, em que 82% pertencem aos quadros. A experiência profissional é bastante significativa, pois 89% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por 58 elementos (sete assistentes técnicos e uma coordenadora técnica; 48 assistentes operacionais e duas encarregadas operacionais), sendo que 71% têm 10 ou mais anos de serviço. Encontra-se, igualmente, em exercício de funções, uma técnica superior (psicóloga).

### **2.1.1 Escola 2,3 Gaspar Correia**

A Escola E.B. 2,3 de Gaspar Correia tem aproximadamente 43 anos de existência e situa-se na Avenida das Escolas, nº 9, 2685-204 Portela LRS. Segundo o Projeto Educativo, estudam alunos maioritariamente oriundos das freguesias da Portela e de Moscavide mas também de outras freguesias como as de Sacavém / Prior Velho.

A escola tem no total 25 turmas, sendo que 18 pertencem ao 2º ciclo, 9 turmas do 5.º ano e 9 do 6.º ano e as restantes 7 turmas correspondem ao 3º ciclo com 3 turmas do 7.º ano, 2 do 8.º ano e 2 do 9.º ano.

No que respeita às instalações da escola, esta funciona em 7 pavilhões incluindo os blocos A, B, C e D, constituídos principalmente com as salas de aulas. Também funciona ainda, no bloco A, o gabinete de educação especial, o CRTIC e a sala CEI (Currículo Específico Individual) e no bloco D encontra-se a biblioteca. O bloco E corresponde ao bar dos alunos e professores, papelaria, sala dos professores e espaço de convívio dos alunos. Existe também um pavilhão principal, onde está instalado o refeitório, a sala dos DT e a coordenação da escola. Destinado à prática desportiva, a escola apresenta um pavilhão polidesportivo e todo o espaço exterior envolvente.

O pavilhão polidesportivo (40x20m) é dividido em dois espaços de aula, o Espaço 1 (E1), correspondente a um terço do pavilhão e o Espaço 2 (E2), correspondente a dois terços do pavilhão. O E1 é onde geralmente se abordam as matérias de ginástica, luta e salto em altura, uma vez que é nesse espaço que se encontram os materiais para lecionar essas matérias. O E2 é o mais polivalente na medida em que permite trabalhar um maior leque de matérias, tais como os jogos desportivos coletivos (JDC), os desportos de raquetes, e a patinagem. Em caso de meteorologia adversa o pavilhão é subdividido em três, abrangendo as três turmas que funcionam ao mesmo tempo. O pavilhão inclui ainda um balneário feminino, um balneário masculino, uma sala de professores com casa de banho e duas arrecadações para o material.

O Espaço Exterior (EEXT) é constituído por um campo de futebol/andebol, um campo de basquetebol, um campo de voleibol e uma pista de atletismo. Com fracas condições ainda apresenta uma caixa de areia para o atletismo e outro campo de futebol/andebol. Se estas estruturas fossem melhoradas seriam sem dúvida uma mais-valia, enriquecendo o currículo dos alunos.

Do que experienciei ao longo do meu ano de estágio, o clima relacional existente entre a escola e toda a comunidade educativa é formidável. Existe uma boa relação entre todos os intervenientes, desde os funcionários, os professores, os alunos e a direção, possibilitando a melhoria do ensino. Por estes motivos a escola consegue estabelecer

vários acordos e protocolos com diversas instituições que colaboram para a melhoria do sistema educativo.

## **2.2 Departamento de Educação Física**

O Departamento de Educação Física (DEF) da escola é formado por 20 professores de Educação Física dos quais, 8 professores são da escola Básica 2,3 Gaspar Correia, incluindo o coordenador do departamento Luís Duarte, e as três estagiárias da Faculdade Motricidade Humana (FMH), onde me incluo, e 12 professores da Escola Secundária da Portela, incluindo os 3 estagiários a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

O DEF é responsável pela produção do Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, principal documento que serve como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho de conjunto dos professores e de cada um em particular, à escala plurianual e anual.

Este documento foi criado com base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), visando a formalização dos objetivos estipulados para o sucesso dos alunos em cada ano de escolaridade e a forma de avaliação, baseando-se também nas características e necessidades das escolas do AEPM.

O Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) é outro documento importantíssimo desenvolvido pelo DEF, que serve o propósito de orientar todos os professores na realização da 1ª fase do ano letivo.

Através da criação destes documentos e do seu cumprimento, é possível garantir uma uniformização do processo de avaliação.

Para além destes dois documentos, o DEF está responsável por reajustar o Plano Anual de Atividades (PAA), apresentando as atividades a executar no ano letivo, os responsáveis das mesmas e a quem se destinam.

De referir ainda que o DEF tem um projeto de coadjuvação, em que foi atribuído no horário de alguns professores, aulas no 1º Ciclo, de Expressão e Educação Físico-Motoras (EEFM). Os professores lecionam uma aula de 60 minutos semanal e espera-se que o Professor Titular de Turma (PTT) replique essa mesma aula no segundo tempo semanal. Pretendeu-se não só desenvolver as capacidades dos alunos, como aumentar a experiência dos professores de EF e desenvolver as competências necessárias aos PTT, para que sejam estes a lecionar esta disciplina de uma forma competente.

Vários são os autores que compreendem a importância do trabalho a desenvolver com os alunos em anos de escolaridade mais baixas, sendo referenciado que:

“A implementação da Educação Física na escola, com particular relevo para o ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, reveste-se de uma enorme importância para a formação específica das crianças” (Neto, 1998, p.2) “uma vez que os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade.” (Pangrazi, Chmokos & Massoney, 1981 citado por Neto, 1998, p.1)

As reuniões do DEF ocorreram com bastante regularidade e com diversos propósitos. No início do ano estas reuniões serviram principalmente para dar abertura ao ano letivo, cumprindo com as formalidades e reformulando os documentos necessários. As restantes reuniões serviram para organizar e refletir sobre várias temáticas, como informações transmitidas em pedagógico e sobre as atividades realizadas. Este departamento já funciona em conjunto há muito tempo, sendo notório nas reuniões, a existência de opiniões muito diversas entre os professores, tornando-se difícil, por vezes, a tomada de decisões. No entanto, o que mais sobressaiu nestas, foi o facto de todos os professores procurarem cumprir com o PCEF, expondo dúvidas e procurando responder da melhor forma às exigências da profissão.

Outro aspeto que achei inovador foi a forma como o DEF utilizava o tempo destinado ao “trabalho de pares”. Estes períodos foram muitas vezes utilizados para a formação de todo o DEF, observando-se um interesse genuíno em manter uma formação contínua.

Ser parte integrante deste grupo permitiu-me compreender melhor as suas dinâmicas, melhorar a minha compreensão sobre os processos de avaliação, melhorar o meu conhecimento sobre as matérias e expor dúvidas relativas à organização e gestão da aula. Com este conjunto de profissionais foi possível estabelecer uma relação de respeito, cordialidade e interajuda que facilitou todo o processo de estágio.

## **2.3 Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio (NE) do ano letivo 2016/2017, integrado na EBGC, foi constituído por cinco elementos: o professor orientador de escola (OE) Luís Duarte; o professor orientador de faculdade (OF) Doutor Gonçalo Tavares e por três professoras estagiárias, nas quais me incluo.

Foi através destes constituintes que foi possível existir supervisão pedagógica. Neste processo foi o professor OE que esteve mais presente e nos proporcionou um vasto leque de experiências, tornando o nosso ano de estágio o mais rico possível. Para

além disso, também desempenhou um papel importantíssimo na criação de rotinas de reflexão individual (autoscopias), discussão em grupo (conferência pós aula) e servindo também, ele próprio, como referência em todo o processo de ensino aprendizagem.

O professor OF esteve menos vezes presente, procurando observar uma a duas aulas de cada estagiária por período, emitindo o seu juízo de valor relativamente ao nosso desenvolvimento e aspetos a melhorar.

Uma das funções concretizadas pelas professoras estagiárias era a observação formal e informal das aulas de cada elemento, realizando posteriormente, uma discussão onde eram expressas diversas opiniões sobre o que tinha sido feito e o que poderia ser melhorado. Para além disso foram elaborados, em conjunto, vários projetos e respetivos balanços.

Como já nos conhecíamos, a relação de respeito e cordialidade já estava estabelecida. Somos três pessoas com opiniões muito fortes, métodos de trabalhos e formas de pensar diferentes e por esse motivo nem sempre foi fácil trabalhar em conjunto. O nível de intimidade entre as três também era diferente, causando alguns conflitos, no entanto, o trabalho realizado possibilitou a superação das nossas diferenças.

Considero que seria uma mais-valia se o OE lecionasse uma turma no mesmo ciclo de escolaridade que as turmas das professoras estagiárias, servindo melhor de exemplo e comparação.

Desde cedo o OE foi reduzindo a frequência de observação das nossas aulas. Por um lado considero que fosse devido às capacidades demonstradas pelas estagiárias e à confiança que o professor tinha em nós. Ainda assim, gostaria que tivesse estado mais presente para tirar maior proveito dos seus feedbacks.

## **2.4 A Turma 9º1ª**

No âmbito do Estágio Pedagógico foi-me atribuída aleatoriamente pelo professor OE, a turma do 9º1ª, com a qual desenvolvi todo o processo de Ensino-Aprendizagem ao nível do planeamento, condução e avaliação.

Esta turma era constituída por 26 alunos, dos quais 10 do género masculino e 16 do género feminino, com idades entre os 13 e os 17, nascidos entre os anos de 1998 e 2002. Relativamente à nacionalidade, 23 alunos tinham nacionalidade portuguesa, um aluno tinha nacionalidade suíça, uma angolana e outra indiana. Com exceção de dois alunos, todos eles eram provenientes da mesma turma.

Na turma, 6 alunos já tinham ficado retidos, dos quais, 4 ficaram retidos duas vezes. Metade da turma não beneficiava de nenhum tipo de apoio económico, enquanto 8 eram de escalão A e 5 do escalão B.

A maioria dos alunos residia nas áreas da Portela/Moscavide (n=9) e Sacavém/Prior Velho/ Olivais (n=8), no entanto, metade dos alunos deslocava-se para a escola de carro e outra parte de autocarro e a pé.

Na turma existiam ainda 3 alunas com Português Língua Não Materna (PLNM). Estas alunas acabaram por ter Necessidades Educativas Especiais (NEE), após verificar a necessidade de ajustar a forma com era transmitido o conteúdo oral, a fim de garantir que a informação chegava correta a todos os alunos.

Na turma existiam 2 alunos com NEE. As necessidades educativas especiais formalizadas pelo Departamento de Educação Especial (DEE) da escola podiam ser encontradas nos processos de cada aluno. A aluna não frequentava as aulas de EF com a turma, tendo acompanhamento particular com outro professor. Referente ao aluno que participava ativamente nas aulas de EF, foi-me informado que este tinha um *deficit* cognitivo, não revelando qualquer impedimento à participação nas aulas. O aluno participava em dois dos três bolcos, sendo que, na aula de 90 minutos, só executava os segundos 45 minutos. O aluno estava integrado na turma e as preocupações que tinha com ele estavam relacionadas com a compreensão do meu discurso, com a formação de grupos e com o tipo de tarefas propostas.

No que diz respeito a problemas de saúde, dois alunos tinham asma, requerendo especial atenção nas aulas de EF e aos quais foi solicitado que se fizessem acompanhar da bomba. Para além destes dois casos, existiam ainda duas alunas com problemas na coluna, incluindo escolioses e displasia da anca. Foi várias vezes pedido a estas duas alunas que apresentassem atestado médico, para melhor compreender o seu problema e ajustar no trabalho proposto. Mas uma delas nunca apresentou e a outra só o fez após muita insistência, tanto minha, como da Diretora de Turma (DT).

Na turma existiam 12 alunos fora da zona saudável relativamente ao Índice de Massa Corporal (IMC), sendo que 9 ultrapassavam o limite superior, ou seja, excesso de peso ou obesidade e 3 ultrapassavam o limite inferior, com peso mais baixo para a sua altura.

Gostaria ainda de referir que, no início do ano, apesar da maioria dos alunos ter respondido positivamente à questão “gostas de EF?”, era visível o desinteresse e falta de motivação por parte do grupo de alunos com menores capacidades. No entanto, com o trabalho desenvolvido ao longo do ano, foi possível observar a alteração das atitudes

deste grupo de alunos, apresentando-se nas aulas com maior entusiasmo e vontade de superar as suas dificuldades.

Foi excepcional trabalhar com esta turma pela quantidade de desafios que me lançou, induzindo-me a lutar para melhorar as minhas capacidades, de forma a ajudá-los a superar as suas dificuldades pessoais.

## **2.5 As turmas 3º e 4º A**

No âmbito do EP foi-nos atribuída uma hora semanal no projeto de coadjuvação do 1º Ciclo, em que todas as semanas acompanhávamos a professora do DEF que tinha sido atribuída para as turmas do 3º e 4º A.

A turma do 3º ano era constituída por 26 alunos, dos quais 3 tinham problemas emocionais, 1 tinha hiperatividade e 1 tinha doença oncológica.

A turma do 4º ano tinha 22 alunos, sendo que uma aluna nunca participava nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) e outro aluno tinha uma participação muito esporádica e pouco ativa, devido aos seus problemas de saúde.

No geral, os alunos das duas turmas tinham um reportório motor muito bom para a faixa etária correspondente, apresentando também uma excelente predisposição para a prática.

## **2.6 A Turma do 10ºJ**

Ainda no âmbito do EP, intervimos na turma 10ºJ do curso profissional técnico de desporto, lecionada pelo PO. Este foi um curso experimental introduzido na Escola Secundária Arco-íris, no ano letivo 2016/2017. Por esse motivo, as decisões de planeamento e organização foram ajustadas ao longo do tempo a fim de melhorar o curso e as oportunidades oferecidas aos alunos.

Esta turma iniciou o ano com 23 alunos, aos quais se juntaram mais 3 ao longo do 1º e 2º período. A turma era constituída por 6 raparigas e 20 rapazes com idades variantes entre os 15 e os 17 anos.

Apesar de ser um curso de desporto, grande parte dos alunos demonstrava resistência à prática de algumas matérias, apresentando, ao longo de todo o ano, um comportamento difícil de controlar.

### **3. Áreas de intervenção e oportunidades de formação**

Todos os estágios pedagógicos cumprem as mesmas regras de funcionamento, ainda assim, conforme o envolvimento, os diferentes intervenientes e o interesse e disponibilidade dos estagiários, surgem diferentes oportunidades de formação, que tornam singular cada núcleo de estágio.

De acordo com o Guia de Estágio 2016/2017, todos os professores estagiários tiveram quatro áreas de intervenção nas quais desenvolveram o seu trabalho ao longo do ano. Na Área 1, o professor estagiário demonstrava capacidades de organização e gestão do processo ensino- aprendizagem, evidenciando competências ao nível do planeamento, condução e avaliação do ensino. Na Área 2, inovação e investigação pedagógica, ser capaz, em grupo, de identificar, analisar e solucionar uma problemática encontrada no seio da escola ou do agrupamento. Na Área 3, participação na escola, demonstrar competências na análise crítica do Projeto Educativo, na participação das atividades desenvolvidas na escola e na promoção, organização e condução do ensino e treino do Desporto Escolar (DE). Na Área 4, relação com a comunidade, acompanhar a direção de turma e ajudar a estabelecer relações entre a escola e a família.

Pelas características do agrupamento e pelas funções desempenhadas pelo professor OE, conseguimos ter uma intervenção direta em três escolas, com anos de escolaridade distintos. Na Escola EB 2,3 Gaspar Correia, cada professora estagiária lecionava aulas à turma que lhe tinha sido distribuída, colaborando também com a DT. Entre esta escola e a Escola Secundária da Portela, ocorriam os treinos do DE e as aulas do 10ºJ. Por fim, na Escola EB 1/JI da Portela, participávamos no projeto de coadjuvação no 1º ciclo.

Uma outra oportunidade de formação proporcionada durante o EP, foi a “Semana do Professor a Tempo Inteiro” (SPTI), cujo objetivo era colocar-nos numa experiência idêntica ao de um professor com horário completo.

É importante apresentar e refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido nas várias áreas que ocorreram ao longo do EP. Dessa forma, os capítulos que se seguem corroboram esse propósito.



## **4. Análise crítico-reflexiva das áreas e subáreas do Estágio Pedagógico**

### **4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Neste capítulo irei apresentar, de uma forma reflexiva, a análise da minha intervenção no processo ensino-aprendizagem da turma do 9<sup>o</sup>1<sup>a</sup>, do 1<sup>o</sup> ciclo e do secundário, bem como uma análise à SPTI.

No estudo efetuado por Martins, Onofre e Costa (2014), os alunos participantes referem como uma mais-valia as experiências exteriores ao estágio, no âmbito do treino de jovens. Estas serviram como uma preparação para o estágio, na medida em que tiveram oportunidade de estar em contacto com crianças e jovens, em contexto de lecionação, suavizando o “choque de realidade” e aumentando o sentimento de capacidade para enfrentar uma turma em estágio pedagógico.

Até ao início do estágio nunca tinha passado pela experiência de organização e gestão do ensino e da aprendizagem num período tão longo. Por essa razão e pelas minhas características pessoais, não me sentia muito capaz de realizar com sucesso este processo.

#### **4.1.1 Turma 9<sup>o</sup>1<sup>a</sup>**

A análise reflexiva da organização e gestão do ensino e da aprendizagem desta turma vai ser apresentado faseadamente em, Planeamento, Avaliação e Condução, não esquecendo que fazem parte de um todo coeso.

##### **4.1.1.1 Planeamento**

“Ao planear, estamos a «antecipar» e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objetivos adequados ao seu desenvolvimento.” (Carvalho, 1994, p.139)

Temos de ter em maior consideração esta subárea, uma vez que a condução e a avaliação só fazem sentido se tiverem por base um planeamento bem concebido.

Apesar de terem sido analisados alguns documentos destinados ao planeamento do processo ensino-aprendizagem, durante a formação inicial, esta foi sem dúvida a tarefa mais difícil que tive de cumprir durante todo o ano letivo. A necessidade de criar planos que antecedessem as próprias etapas foi uma tarefa difícilíssima, a qual tinha previsto logo desde o início do ano, no Projeto Individual de Formação (PIF), quando escrevi “Construir o Plano de Etapa antes da lecionação das aulas dessa mesma etapa

(Cumprir os prazos) ”. Estávamos num período de adaptação constante à nossa nova realidade e tínhamos de fazer planos que nunca fizemos, que nos obrigavam a prever o que iria acontecer e prever o desenvolvimento dos alunos que ainda não conhecíamos bem.

A primeira fase de planeamento seria analisar e modificar o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), caso fosse necessário. Como este já tinha sofrido grandes alterações no ano anterior, não nos foi dada a possibilidade de o alterar. Ainda assim, em discussão com as minhas colegas de estágio, concordámos que deveríamos avaliar todas as matérias nucleares. Por essa razão acrescentámos tarefas de avaliação e folhas de registo para a corrida de estafetas e salto em altura, dança e luta. Para além disso, em alguns casos senti a necessidade de realizar outros exercícios para poder retirar a informação que precisava.

Com base neste documento e no PCEF foi possível construir o Plano da 1ª Etapa, correspondente à Avaliação Inicial (AI), ajustando às características da turma, dos espaços e materiais disponíveis. Neste plano foram então indicadas as matérias que iriam ser abordadas em cada aula, os objetivos a alcançar, as estratégias a utilizar e uma calendarização de todo este processo.

Apesar de não terem sido especificados quais seriam os momentos de observação, avaliação e registo, no planeamento da etapa, nos planeamentos de aula que efectuava, procurava ter essas necessidades em consideração.

Nesta etapa, o objetivo mais difícil de concretizar foi mesmo o cumprimento dos prazos, não tendo formalizado este plano a tempo. Ainda assim, toda a fase inicial foi planeada de acordo com o PAI e os objetivos do PNEF e PCEF.

Tenho a perfeita noção de que se tivesse planeado todo o período da AI com mais antecedência e com maior conhecimento, teria conseguido melhorar a informação recolhida, teria evoluído mais depressa e, possivelmente, teria potenciado a aprendizagem dos alunos de uma melhor forma.

Esta etapa cumpriu com o seu objetivo, permitindo identificar o nível inicial geral da turma, quais seriam as matérias prioritárias a desenvolver ao longo do ano, quais os alunos com maiores dificuldades, como seriam feitos os grupos de nível e, através do diagnóstico, realizar um prognóstico razoável para cada aluno, consoante o tempo disponível e as suas próprias características. Estas foram algumas das dificuldades por mim apresentadas, já desde o início do ano: “Realizar o diagnóstico e o prognóstico de cada aluno com base nos resultados da AI; Como prever o desenvolvimento de cada aluno em cada matéria?; Como definir objetivos para cada etapa; Como planejar a

distribuição das matérias ao longo do ano tendo em conta as matérias prioritárias e os objetivos, o roulement e a polivalência dos espaços”.

À medida que se vai concluindo a 1ª Etapa, surge a necessidade de começar a construir o Plano Anual de Turma (PAT) e consequentemente o plano da 2ª Etapa.

“O plano anual da turma só deve ser esboçado após o período de avaliação inicial e, a especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior.”

(Carvalho, 1994, p.139)

Em termos de planeamento, como supracitado, após a fase de AI surge o Plano Anual de Turma (PAT). A construção deste documento permite que todo o processo de ensino-aprendizagem seja justificado e que seja um todo coerente e não somente a junção das várias etapas. Desta forma, é também possível tornar o ensino mais eficaz, visto que todas as decisões tomadas têm objetivos e que estes estão descritos nesse plano. Como o próprio nome indica, este plano é referente a todo o ano letivo, ou seja, é um planeamento a longo prazo. Aqui são expostos o prognóstico de cada aluno em todas as matérias, apresentando grelhas com os objetivos a atingir para cada nível, as estratégias, os estilos de ensino e a avaliação utilizadas ao longo do ano letivo. Para a concretização deste plano e consequentemente para desenvolver as capacidades dos alunos, como as idealizei, dividi o plano em quatro etapas que se sucedem no tempo.

Seguidamente à concretização da 1ª Etapa e à construção do PAT foi realizado o plano da 2ª Etapa de Recuperação e Aprendizagem. Esta etapa teve como objetivo fundamental, a recuperação das aprendizagens para os alunos mais críticos e a aprendizagem de novas competências para todos os alunos em geral. Como já tinha sido feito na etapa anterior, o plano continha a sua calendarização, retirada do PAT, as matérias a abordar por aula, os espaços e materiais a utilizar, os objetivos a desenvolver para as três áreas, as estratégias e a forma de avaliação.

As maiores dificuldades que senti na construção destes dois níveis de planeamento, o PAT e o plano da 2ª Etapa, corresponderam às que foram mencionadas por mim no PIF. A conclusão dos planos posteriormente à sua implementação nas aulas, fazendo com que muitas das estratégias ou medidas tomadas fossem colocadas no plano após já terem ocorrido e não o inverso. Pelas características dos alunos e as suas capacidades, foi difícil criar grupos de trabalho que maximizassem o aproveitamento dos mesmos.

Este atraso no planeamento pode ter comprometido o desenvolvimento máximo dos alunos e, por esse motivo, tive que fazer um esforço para realizar os dois planos seguintes com antecedência.

Para manter a coerência e uma progressão contínua, o plano da 3ª Etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento foi construído com base no que já tinha sido definido no PAT e com as informações retiradas no final da 2ª Etapa.

Até esta fase, o planeamento a nível micro tinha tomado o formato de plano de aula. A partir deste momento, pelas evoluções observadas, o professor OE propôs ao NE que passasse a planear Unidades de Ensino (UE).

Para a realização deste planeamento o professor OE sugeriu que o fizéssemos da forma mais operacional possível para, na eventualidade de outro professor nos ir substituir, compreender o que tínhamos planeado, servindo-se deste como orientação. Desta forma, as UE tinham uma duração média de duas semanas (quatro aulas) e no plano estavam descritos, em formato de tabelas, os objetivos a desenvolver para cada aluno para as matérias selecionadas.

O planeamento das aulas passou a ter um papel secundário, sendo realizado no caderno somente como um esboço orientador, com alguns apontamentos referentes à organização da aula.

A 4ª e última Etapa de Desenvolvimento e Consolidação, possibilitou os ajustes finais, dando prioridade ao que seria mais importante consolidar para concluir todo o trabalho desenvolvido até então, da melhor maneira.

É de referir que ao longo do ano letivo procurei sempre manter a rotina de realizar autoscópias, mesmo que para o final estas fossem realizadas de uma forma mais informal, não deixava de refletir sobre alguns aspetos relevantes.

Todas as reflexões, balanços e avaliações permitiram fazer reajustes aos planeamentos futuros de forma a ir ao encontro das reais necessidades dos alunos melhorando a minha intervenção.

Apesar de saber que evolui bastante nesta área, se fosse possível recomeçar, esta seria sem dúvida a área em que aplicava maior dedicação, a fim de evitar as lacunas cometidas, porque um bom planeamento é meio caminho andado para o sucesso dos alunos.

#### **4.1.1.2 Avaliação**

De acordo com Araújo (2015) a avaliação pode assumir um papel essencial para a melhoria da aprendizagem. Boggino (2009) afirma que ensinar implica sempre avaliar os

saberes dos alunos e que este processo é benéfico porque, permite intervenções pedagógicas ajustadas às suas capacidades e inevitável porque, só o facto do professor estar na sala de aula a ouvir e observar, já está a fazer uma apreciação, uma valorização consoante determinados critérios.

Logo desde cedo procurei ir explicando aos alunos como se procedia a avaliação, para que estivessem conscientes das várias áreas que iriam ser trabalhadas.

A avaliação pode assumir três funções: avaliação inicial (AI), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS), conforme o momento em que seja realizada e os objetivos que se pretendem retirar.

Assim sendo, no início do ano é realizada a AI cujos objetivos, segundo Carvalho (1994), são de diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos e prognosticar o seu desenvolvimento, ou seja, as aprendizagens que poderão vir a alcançar. Desta forma, no início do ano existe a necessidade de orientar o processo ensino-aprendizagem, definindo os objetivos a perseguir.

Para Carvalho (1994) a AI tem que garantir:

“que os alunos sejam confrontados com todas as matérias de Educação Física selecionadas, tendo por referência o programa nacional e as adaptações que o grupo entendeu efectuar aquando da elaboração do seu projecto educativo; um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento; e que o contexto das aulas onde ocorre essa avaliação seja típico da aula de Educação Física - onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio e não apenas um período em que os alunos são «examinados».” (p.138)

Consequentemente procurámos cumprir com estas indicações, avaliando todas as matérias selecionadas, num período de 6 semanas, nunca deixando de parte as aprendizagens dos alunos.

Esta fase foi sem dúvida muito difícil de concretizar pela enormidade de ações a decorrer ao mesmo tempo. Ainda não conhecendo bem os alunos e os seus nomes e não me sentindo confortável com a organização e gestão das aulas, já tinha que preencher grelhas com critérios de avaliação infundáveis.

Para colmatar estas dificuldades, procurei ter uma grelha com os nomes e fotografias dos alunos, a fim de tentar associar os nomes às caras, auxiliando o processo

de reconhecimento durante a aula e, em NE, procurámos simplificar as grelhas de observação na tentativa de facilitar o registo. Para tornar mais fácil os processos de gestão e organização da aula, procurámos utilizar e reajustar as tarefas propostas no PAI conforme as características da turma, dos espaços e materiais.

Tive naturalmente uma fase em que andava com as grelhas nas mãos a tentar preencher todos os critérios, mas rapidamente me apercebi que esta forma não seria a mais adequada, porque não me facilitava o ensino.

Procurei melhorar este aspeto, realizando alguns apontamentos durante e no final da aula, utilizando também a estratégia de recorrer às minhas colegas como segunda e terceira observadora, para que me ajudassem na tomada de decisão.

Esta passagem foi bastante difícil para mim porque, no início, com o intuito de ser o mais criteriosa possível, não cometendo erros de sobrevalorização ou desvalorização das capacidades dos alunos, fazia questão de tentar ver o maior número de critérios de cada matéria e de cada aluno. Mas rapidamente percebi que não seria possível observar todos os alunos, em todos os critérios de todas as matérias. Mentalizei-me também de que as informações retiradas seriam móveis, porque naturalmente iria cometer erros de diagnóstico e de prognóstico e que este seria constantemente ajustado.

Numa fase inicial, ao terminar as aulas, reparava que existia quase sempre um conjunto de alunos dos quais tinha poucas ou nenhuma informação. Ou seja, havia um grupo de alunos que permaneciam despercebidos. Para Carvalho (1994) não se torna necessário observar todos os alunos em todas as situações. O professor deve focar a sua atenção nos alunos em que é mais difícil caracterizar a sua actuação, visto que os casos «típicos» se destacam facilmente. É sempre mais fácil deixar captar a atenção para os alunos com mais ou menos capacidades por sobressaírem do que pelos alunos que se encontram no meio. Este foi um trabalho que tive de desenvolver, estipulando muitas vezes como objetivo, observar determinados alunos.

No que toca às matérias que acrescentámos para a avaliação, acabei por não observar luta, porque constatei que os alunos nunca a tinham praticado e teria de desenvolver o nível introdutório com todos. Também não realizei nenhuma tarefa para avaliar o salto em altura porque, sem qualquer medida mínima a ser transposta, calculei que qualquer aluno conseguiria executar um salto de tesoura. No que respeita à área dos conhecimentos não foi criado nem aplicado um teste diagnóstico, tendo somente sido feito um questionamento oral no início de algumas aulas sobre os conteúdos: capacidades físicas, recomendações para uma vida saudável, IMC e frequência cardíaca.

“Quando, ao longo do ano, recolhemos informações que nos permitem ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender, o nosso propósito é o de, no quadro da avaliação formativa, regular o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direção definida. (...) A avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, mas complementares: a normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos feedbacks emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.; a outra, de carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho.” (Carvalho, 1994, p.137)

A AF também foi um desafio que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo. Procurei, à medida que ia melhorando a minha intervenção, referir os critérios que estariam a ser trabalhados, para que os alunos tivessem consciência do que era pretendido e se eram ou não capazes de os cumprir.

Para a AF não criei nenhum instrumento de avaliação, utilizando as grelhas comuns para todas as avaliações, podendo, no máximo, adaptar algumas questões conforme os objetivos da avaliação. Neste sentido, considero que podia ter feito um melhor trabalho na exposição dos critérios, bem como, uma forma mais prática para os alunos realizarem a sua auto avaliação. É algo que terei de continuar a trabalhar, a fim de criar rotinas e estratégias para melhor informar os alunos.

Na 3ª etapa, uma das estratégias que adoptei baseou-se na apresentação da grelha com os critérios a adquirir para cada nível, no início de cada UE. Desta forma os alunos poderiam refletir sobre os critérios que já tinham atingido e compreender o que estavam em falta, para o nível seguinte. No final das UE, era dada a oportunidade para os alunos preencherem a ficha de forma a acrescentarem também as conquistas que obtiveram nas aulas passadas. Infelizmente, apesar de considerar esta estratégia positiva, verifiquei que alguns alunos não tinham grande consciência das suas reais capacidades, principalmente nos jogos desportivos coletivos (JDC). Na grande maioria, raparigas inclusive, assinalavam como “faço” em quase todos os critérios, quando muitas, por exemplo, em situação de 4x4 no futebol não conseguiam conduzir a bola ou mesmo passar com intenção. Foi necessária uma intervenção da minha parte a fim de tentar

consciencializar os alunos. Recorria muitas vezes ao questionamento tipo “quem acha que consegue executar...?” e desta forma os alunos, também por comparação com os colegas, entendiam que não estavam a ponderar bem a sua auto avaliação.

Nas matérias ditas fechadas, como ginástica e patinagem, foi mais fácil tanto para os alunos, como para mim, executar a sua avaliação. Nestas criei momentos de trabalho a pares para que pudesse ser feita uma auto e hétero avaliação, com a minha posterior confirmação.

À medida que fui desenvolvendo as minhas capacidades de observação e registo, fui utilizando várias formas de preenchimentos das grelhas. Realizei registos após aula, assinalando aspetos que me lembrava, sofrendo com o fator esquecimento, registei enquanto observava (ex. ginástica) e procurei observar os alunos durante alguns momentos e efetuar, posteriormente, registos do género “faz/não faz” como sugere Carvalho (1994).

Conforme realizava a avaliação ia modificando os critérios já adquiridos, para que os alunos pudessem ver a sua evolução.

Envolver os alunos na avaliação permite que estes tomem consciência das suas limitações e capacidades, saibam os objetivos e critérios de êxito das tarefas e o que se espera deles e se comprometam no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo o seu sentido critico.

No início do 3º período, talvez tarde, admito, consegui realizar uma tarefa que considero ter sido muito vantajosa tanto para o meu desenvolvimento como professora, como também para uma melhor consciencialização dos alunos. Organizei uma aula com uma tarefa de trabalho mais autónoma, que me possibilitou conversar com todos os alunos em pequenos grupos. Nesta conversa, consegui expor aos diferentes grupos o porquê das suas classificações e o que seria necessário melhorar, para evoluir, também numa tentativa de motivar os alunos.

Evidencio que foi uma estratégia tomada tardiamente porque se a tivesse executado, por exemplo, do início do 2º período, haveria ainda pela frente muito tempo para evolução, comparativamente com o 3º período exclusivamente.

A exposição desta informação deixou-me bastante reticente, daí a ter feito tão tarde. Considerei que, para os alunos mais capazes poderia servir como justificação para deixarem de se empenhar, visto que já tinham os níveis necessários. No que toca aos alunos com menos capacidades, julguei que a informação os pudesse desmotivar por acharem que nunca conseguiriam atingir o patamar de sucesso estipulado. Naturalmente, esta não é a melhor forma de pensar pois, é evidentemente vantajoso para os alunos



saberem o que conseguem ou não fazer e como é que isso se reflete na avaliação. Além disso, cabe ao professor criar estratégias para ultrapassar os casos de desmotivação ou desinteresse.

“Quando está em causa uma decisão de classificação dos alunos em função do grau de consecução dos objetivos, estamos no domínio da avaliação sumativa.” (Carvalho, 1994, p.137)

Relativamente à AS, no 1º período, eu e a minha colega de estágio presente, criámos uma grelha bastante útil, onde estavam descritos os critérios para cada matéria, a avaliação da área dos conhecimentos, uma grelha com os resultados da aptidão física e uma secção onde se colocavam as classificações das três áreas, tornando-se mais fácil a atribuição da classificação final. Desta forma todas as notas estavam devidamente justificadas.

O processo de AS foi-se tornando cada vez mais fácil à medida que fui praticando e desenvolvendo a minha capacidade de observação. A realização da AF das matérias foi um fator fundamental e facilitador, possibilitando um acompanhamento próximo da evolução dos alunos, chegando à AS somente a precisar de confirmar alguns critérios ou averiguar algum grupo de alunos.

Para a avaliação da área da aptidão física utilizei a plataforma do FitEscolas, aplicando os testes propostos, de acordo com as instruções apresentadas. No 1º período, o teste de resistência utilizado foi o vaivém, o teste dos abdominais e o teste de flexões de braços foram utilizados para a força, a flexibilidade de ombros e a flexibilidade dos membros inferiores, para a flexibilidade. Também realizámos os testes de velocidade (40metros), impulsão vertical e horizontal, assim como foram tiradas as medidas antropométricas dos alunos, altura, peso e o perímetro da cintura.

No 2º e 3º período, por falta de tempo e por não serem testes predominantes para a AS dos alunos, não consegui realizar os testes de impulsão vertical e horizontal e o teste da velocidade. Gostaria de ter tido oportunidade de os executar, pelo menos no último período, para que fosse possível comparar resultados e verificar se houve alguma evolução.

A plataforma apresenta muita informação relevante não só para os alunos como para todo o agregado familiar e por essa razão, teria sido benéfico se tivesse fomentado, nos alunos, a iniciativa de a visitarem, podendo facilmente aceder aos resultados.

Para avaliar a área dos conhecimentos, tanto no 1º como no 2º período, criei dois testes distintos, de acordo com os conhecimentos transmitidos e as matrizes de correção. Para a criação destas tarefas de avaliação procurei cumprir com todos os

requisitos aprendidos na Unidade Curricular (UC) de Avaliação Educacional. Para não ser somente uma tarefa de avaliação, corriji e reforcei os conhecimentos sobre as questões em que mais alunos tinham errado.

No 3º período, para lembrar e consolidar os conteúdos mais importantes lecionados ao longo do ano, fiz questões orais em jeito de conversa, para que pudesse, também, compreender quais os alunos tinham realmente retido. De forma a não desencadear nervosismo nos alunos, fui chamando um a um, iniciando as questões, sem referir que era uma avaliação. Esta foi, sem dúvida, uma das tarefas das quais mais me orgulho de ter feito, porque foi realmente possível averiguar os conhecimentos retidos, que tarefas tinham sido marcantes e a importância que cada aluno dava aos conhecimentos transmitidos.

Em qualquer um dos três períodos, mas principalmente no 1º período, foi muito complicado para mim ter de classificar os alunos. Na altura, pretendia cumprir com os critérios de sucesso à risca, porque se existem protocolos de avaliação e diretrizes claras para a classificação, teria de os seguir. No entanto, refletindo e discutindo com a minha colega de estágio presente e com o professor OE, percebi que, em muitos casos, as notas serviam como incentivos ou mesmo chamadas de atenção. Julgo que irei sempre debater-me com este dilema.

#### **4.1.1.3 Condução**

A subárea da condução do processo ensino-aprendizagem foi a mais relevante de todo o EP, uma vez que teve relação direta com a minha capacidade de intervir perante uma turma. Foi necessário adquirir e trabalhar diversas estratégias de ensino como, a instrução, demonstração, gestão da aula e os estilos de ensino, para garantir qualidade ao processo ensino-aprendizagem e um bom funcionamento das aulas.

Todas as aulas tinham uma divisão clara de três partes distintas: o início, o desenvolvimento e o encerramento, que bem articulados formavam uma unidade coerente. Para garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem foi necessário trabalhar as estratégias já referidas.

“A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem” (Rosado e Mesquita, 2009, p.70)

A instrução é então, a forma como o professor transmite informações aos alunos. Esta pode ser emitida em três momentos distintos: antes da prática - apresentando os

objetivos a atingir, as tarefas, a sua organização e gestão e o controlo da compreensão da informação; durante a prática – através do reforço da informação e da gestão da motivação e após a prática – podendo ser feito um juízo de valor da aula, da prestação dos alunos e fazendo referência à aula seguinte.

No início do ano não era capaz de fazer referência aos objetivos a desenvolver, mas já apresentava um cuidado de não perder muito tempo, tentando ser o mais clara possível. No entanto, também por ter alunos cujo português não era a sua língua materna e por ter um aluno com NEE, a informação não era bem compreendida. Apercebia-me desta situação porque, mal concluía a instrução, os alunos não passavam para a prática, existindo a necessidade de a repetir, de uma forma que fosse mais perceptível para todos.

Para Rosado e Mesquita (2009) é evidente que existe a possibilidade de perda de informação ao nível da atenção, retenção e compreensão das informações transmitidas, sendo essencial, para a optimização da comunicação, a atenção dos alunos. Com tantos estímulos envolventes, não podemos deixar para o aluno a tarefa de tratar a informação recebida, sendo tarefa obrigatória do professor selecionar a informação relevante para cada momento de instrução, fazendo-se acompanhar de um discurso claro.

A atenção dos alunos enquanto transmitia informações foi algo difícil de conquistar. Fui utilizando várias estratégias, desde explicar que não falaria ao mesmo tempo do que eles, não falar enquanto não estivessem todos em silêncio, posicionar-me de forma a distanciá-los de distrações e equidistante de todos, bem como separar alunos perturbadores.

A instrução inicial é o momento chave em que o professor redireciona a atenção dos alunos para a aula, procurando ser rápido, seguro e transmitindo informações breves, interessantes e focadas nos aspetos essenciais.

Para facilitar este processo, o professor também pode fazer acompanhar a instrução de uma demonstração, reduzindo a incompreensão por parte dos alunos.

Com o trabalho desenvolvido, no início do 2º período, consegui transmitir os objetivos a desenvolver, bem como os critérios de êxito, fazendo referência ao “como” e ao “porquê” das propostas de trabalho. Este foi o momento em que comecei a apresentar as grelhas com os objetivos e critérios de êxito para cada matéria, com o intuito de melhorar a compreensão dos alunos sobre o que era esperado. Para além disso procurei fazer-me sempre acompanhar de demonstração, feita por mim ou utilizando um aluno como agente de ensino.

“Participantes que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida.”  
(Kwak, 2005, citado por Rosado e Mesquita, 2011, p.96)

A demonstração deve ser feita sempre por um bom modelo, existindo por vezes a necessidade de recorrer a um aluno. Para melhor compreensão, para além de uma demonstração correta, feita em tempo real, e com referência às componentes críticas, deve-se demonstrar o erro. Este foi um aspeto que considero ter conseguido, não só nos momentos de instrução inicial, mas também durante a aula.

O professor OE, no 2º período indicou-nos um critério a melhorar na instrução durante a tarefa, referindo que devíamos “parar” a aula. Esta paragem tinha o propósito, de redirecionar a atenção dos alunos e possibilitar o reforço dos aspetos positivos e negativos reforçando os critérios de êxito. A introdução desta técnica não foi fácil, porque requeria que soubesse quais eram os melhores momentos para o fazer e saber exactamente que critérios salientar. No entanto, com a prática, este foi um aspeto que comecei a realizar com maior naturalidade, com maior frequência nas modalidades mais técnicas, como a ginástica, e posteriormente, nas matérias técnico-táticas como o basquetebol. Tornou-se rotina emitir um sinal e os alunos terem que parar a tarefa para ouvir/ver o que iria ser referenciado. Esta forma de atuar foi benéfica em todos os sentidos, porque valoriza o aluno que demonstra e este serve de modelo de comparação para os restantes colegas, obtendo-se um efeito motivacional. Desta forma pode-se ainda esclarecer dúvidas tidas por mais do que um aluno.

Tornei-me capaz de, aquando das trocas entre tarefas ou estações, reforçar os objetivos e critérios conseguindo personalizar um pouco mais a informação transmitida.

A instrução final foi uma dificuldade que senti no 1º período. Para colmatar esta dificuldade, comecei a planear alguns pontos que pretendia referir no final, como alunos a destacar pelo seu desempenho e conquistas ou por comportamentos indesejados, reforçar os objetivos da aula, realizar questionamento e fazer referência às matérias a abordar na aula seguinte. Acima de tudo procurei que a instrução final fosse motivadora, não só para a aula seguinte mas para que os alunos terminassem a aula com um sentimento de conquista. Segundo Rosado e Mesquita (2011) estas são as duas funções que o encerramento da sessão deve de ter, revisão/consolidação dos conteúdos leccionados e motivação projetiva.

No final do 2º período esta já não era uma dificuldade, consegui desenvolver a capacidade de captar e apontar aspetos importantes para os alunos.

“Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a acção” (Rosado e Mesquita, 2009, p.82).

A esta informação fornecida ao aluno chama-se feedback. Segundo Araújo (2015) a emissão de um feedback requer do professor, conhecimento profundo dos critérios ou objetivos de aprendizagem e a capacidade para realizar comparações multicriteriais. Para Quina, Carreiro da Costa e Diniz (1995) a proficiência do feedback na aprendizagem assenta na quantidade, mas sobretudo na qualidade e pertinência da informação que transmite.

No início do ano não era tão frequente emitir feedback, por não me sentir confortável e por não ter confiança nos meus conhecimentos sobre os conteúdos. Ainda assim, logo desde o início, procurei aumentar tanto a frequência como a qualidade do feedback. Passei a emitir feedbacks descritivos, utilizando os critérios de êxito e prescritivos, referindo algo a melhorar para alcançar o sucesso em detrimento do feedback somente avaliativo. Utilizei, sempre que consegui e foi pertinente, o feedback interrogativo, levando os alunos a auto avaliarem a sua prestação, estimulando o seu sentido critico.

O feedback deve ser o mais individualizado possível, mas se um grupo de alunos com o mesmo nível apresenta o mesmo erro, faz sentido emitir feedback ao grupo. Esta foi uma dinâmica que tive de desenvolver, porque requer grande capacidade de observação e uma tomada de decisão rápida, para intervir em tempo útil.

Um aspeto que melhorei foi a capacidade de emitir feedbacks à distância. Ao início não me era muito confortável fazê-lo, pois considerava que os alunos não percebiam a mensagem que queria transmitir. Para o conseguir fazer com qualidade, tive que procurar algumas estratégias. Primeiramente, o feedback deve de ser dado imediatamente a seguir à execução (Rosado & Mesquita 2011), por isso tive que arranjar forma de, mesmo longe, conseguir obter a atenção do aluno, muitas vezes chamando o seu nome. Seguidamente, a mensagem transmitida não podia ser demasiadamente extensa, para não cair no erro de estar a gritar por cima de todo o barulho já existente. Os feedbacks eram também avaliativos com um sinal gestual ou um “boa”, mas procurava,

maioritariamente, recorrer a palavras-chave ou gestos claros para referir algum critério de êxito a melhorar, com uma vertente mais prescritiva. Com a implementação desta intervenção verifiquei que por várias vezes os alunos realizavam um exercício e olhavam para mim à procura do meu parecer.

Para verificar a eficácia do feedback, autores como Sadler (1998, citado por Araújo, 2015) e Rosado e Mesquita (2011) aconselham que, após a análise da prestação do aluno e da emissão de feedback que ajude o aluno a superar as suas dificuldades, se deve levar o mesmo a executar novamente a ação para nova apreciação do professor. A isto se chama ciclo do feedback. Ação, feedback, nova ação, até alcançar o sucesso.

Procurei, sempre que possível, encerrar o ciclo de feedback, mas não foi tarefa fácil, principalmente nas matérias coletivas em que decorrem muitas ações ao mesmo tempo e porque a imprevisibilidade do jogo nem sempre permite repetição das ações. Foi mais fácil concluir este processo nas matérias mais técnicas e quando eram propostas tarefas mais analíticas dos jogos desportivos coletivos.

Dentro da gestão da aula estão incorporadas questões como a gestão do tempo das tarefas propostas, a gestão do comportamento e o clima de aula.

Predominante no 1º período, havia uma grande insegurança no que tocava às tarefas a propor aos alunos e a dificuldade de gerir o tempo entre as mesmas. A fim de colmatar o primeiro problema, fiz algum estudo autónomo para melhor compreender quais eram as propostas mais adequadas e estimulantes e refleti com a minha colega de estágio, a pertinência das propostas. Respeitante à segunda dificuldade, numa fase inicial, estava muito preocupada em cumprir rigorosamente os tempos das tarefas que tinha no planeamento. Para me ajudar a cumprir com este aspeto, utilizei estratégias como colocar no plano a hora em que iria começar e terminar a tarefa, em vez do tempo despendido. Com o intuito de melhor “visualizar” o tempo durante a aula, cheguei também a usar um cronómetro que me indicasse o tempo restante. Contudo, estas estratégias não foram suficientes e este problema só foi parcialmente superando quando obtive um desenvolvimento pessoal geral. Deixei de estar sempre demasiado preocupada com a concretização do plano e passei naturalmente a “sentir” o desenrolar da aula, o empenho dos alunos e as suas necessidades.

Comecei também a planear e a gerir melhor os tempos da aula, reduzindo os tempos despendidos entre tarefas, procurando sempre maximizar o tempo potencial de aprendizagem, evitando tarefas onde os alunos teriam que estar muito tempo à espera.

Quando as aulas eram politemáticas, procurava sempre organizar da forma mais inteligente, aproveitando melhor o espaço e evitando potenciais perigos.

Respeitante ainda a este tema, no início do 2º período, tinha planeado que seriam os alunos, individualmente, a dirigir os alongamentos. Com esta proposta, o objetivo era averiguar se os alunos compreendiam os alongamentos a propor, consoante as matérias trabalhadas e os grupos musculares solicitados. Para além disso, pretendia que os alunos passassem pela experiência de agir perante os colegas, apercebendo-se de que não era fácil obter a atenção de todos.

A formação de grupos foi uma parte da gestão difícil de realizar tanto a nível de planeamento como durante as aulas. Em termos de planeamento foi difícil porque, como já referi, a turma tinha dois grupos evidentes, os alunos com mais capacidade e os alunos com menos capacidades. Existindo os alunos que se encontravam no meio, pertencendo a cada um dos grupos anteriores consoante a matéria a trabalhar. Tornou-se difícil também por uma questão de motivação. Quando formava grupos heterogéneos, com o intuito de se ajudarem mutuamente, não ocorriam grandes problemas. Quando a formação de grupos era homogénea, era difícil decidir o que seria mais vantajoso para os alunos intermédios, se ficar no grupo de nível introdutório e desenvolver as suas capacidades, verificando que havia grande desmotivação, ou coloca-los num grupo mais avançado onde o trabalho desenvolvido não era tão técnico pelas características do grupo. Numa tentativa de solucionar este problema, por vezes, em situações finais de jogo reduzido, pedia que um ou outro aluno passasse para o grupo mais avançado para os estimular, mas também para poder ver se o seu desenvolvimento já permitia que acompanhasse esse grupo.

Na formação de grupos procurei separar alunos que fossem perturbadores e juntá-los com outros que pudessem elevar o seu melhor comportamento e empenho.

Durante as aulas a formação dos grupos ocupava muito tempo. No 2º período, seguindo uma sugestão feita por um professor externo que veio observar uma aula, optei por escrever os grupos numa folha para que os alunos, à medida que chegavam fossem logo ver, procurando diminuir o tempo despendido.

Não consigo formular uma opinião concreta sobre a eficiência deste método, porque, apesar de não ter que ser o professor a perder tempo a enunciar os grupos, a incrementação desta rotina não foi fácil. Muitos alunos não adquiriram a hábito de ir ver à ficha e mesmo que fossem, no momento de se dividir já não se recordavam, obrigando a consultar novamente a folha e a perder tempo. Outra desvantagem desta estratégia é que nem sempre é fácil posicionar a folha no EEXT. Esta pode ser uma estratégia a testar novamente no futuro, introduzindo logo desde o início.

O professor OF apontou-me sempre como algo a melhorar, o meu posicionamento, referindo muitas vezes que estava muito próxima dos alunos e que a minha presença desaparecia, observando-se alunos que aproveitavam essa situação para terem comportamentos fora da tarefa. Naturalmente ouvi os conselhos do professor e das minhas colegas e obriguei-me a aumentar esta distância, tentando não comprometer as minhas funções para com os alunos. Tive sempre presente, também para gerir os comportamentos, a importância de me posicionar de forma a nunca ficar com alunos nas minhas costas.

Um aspeto a melhorar, mencionado também pela minha colega de estágio, foi o facto de muitas vezes estar a dar uma instrução, ter alunos a fazer barulho, por exemplo, a driblar uma bola e eu não reparar. A razão de ter chegado a este ponto, pode ser justificada porque, no início, não tinha implementado as regras e rotinas da forma mais eficaz. Para dar a volta à situação, comecei a dispor os alunos em círculo, para ninguém ficar atrás mais escondido, melhorando também o meu posicionamento.

Relativamente ao clima de aula tentei, desde cedo, transmitir a ideia de que estávamos todos na “sala de aula” para aprender e melhorar. Procurando criar um ambiente propício à aprendizagem, estimulando sempre os alunos com mais capacidades a ajudar/colaborar com os colegas que mais precisavam.

Como acima referido, a maioria dos alunos já era da mesma turma desde o 7º ano e todos se davam bem, mesmo que não fossem do mesmo grupo de amigos. No entanto, no 1º período, havia duas alunas que eram constantemente postas de parte. Tive várias conversas com a DT e os professores do CT para tentar compreender o porquê da situação e a melhor forma de a inverter. Não foi um processo fácil, mas foi visível, pelo menos nas minhas aulas, que houve um momento em que passaram a estar mais integradas com os colegas, contribuindo também para a sua motivação. Apesar desta situação considero que foi estabelecido um bom clima de aula.

Em relação ao comportamento e disciplina, cometi o erro de ser demasiado amigável e benevolente, com o intuito de criar empatia com os alunos. Apesar dos alunos não terem comportamentos de indisciplina, se tivesse sido mais rígida desde o início, não existiriam tantas conversas paralelas entre os alunos, durante os momentos de instrução. As estratégias que utilizei para tentar minimizar este problema foram: não falar enquanto não estivessem em silêncio, procurar o contacto visual com os alunos que conversavam, chamar-lhes à atenção, posicionar-me ao seu lado e fazendo questionamento.

No início do ano procurei melhorar a questão da pontualidade dos alunos. Desde cedo referi que não tinha intenções de marcar faltas de atraso, mas que cada um tinha



que fazer um esforço para chegar cedo à aula. A média do atraso não ultrapassava os 10 minutos sendo um valor muito grande para as aulas de 45 minutos. Por esta razão fui incentivando os alunos a chegarem mais cedo, enaltecendo quem chegava a horas, chamando à atenção dos que eram os últimos, fazendo compromissos pessoais com alguns alunos. Todas estas estratégias resultaram num decréscimo do tempo de atraso.

No que respeita aos estilos de ensino, os que utilizei ao longo do ano letivo foram por comando, tarefa e recíproco.

No estilo de ensino por comando, o professor assume todas as responsabilidades e o aluno tem somente a função de cumprir as indicações fornecidas. Neste processo existe um consentimento cognitivo por parte do aluno limitando-se a decorar e repetir (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi utilizado em momentos de aquecimento e na matéria de dança.

No estilo de ensino por tarefa, o professor assume as decisões relativas à criação da tarefa, mas fica liberto para circular e fazer um acompanhamento individual das tarefas. O aluno ganha alguma autonomia no que respeita ao espaço e tempo (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi utilizado em situações de exercícios mais analíticos, com a função de rigor no desempenho por repetição.

Introduzi, nas aulas de ginástica, o estilo de ensino recíproco, onde os alunos, com o auxílio a uma ficha critério, avaliavam-se uns aos outros. Neste estilo o professor disponibiliza as fichas mas não interfere diretamente na função atribuída aos alunos (Mosston & Ashworth, 2008). Desta forma, os alunos ganham maior domínio das componentes críticas da matéria e ganham habilidade de observar e analisar, trabalhando o seu espírito crítico. Do que analisei, este estilo de ensino funcionou bastante bem, observando-se uma relação positiva de entreajuda.

Durante as aulas, principalmente de 90 minutos, tive sempre a preocupação de envolver os alunos em exercícios de condição física, desenvolvendo as suas capacidades físicas, respeitando a finalidade de promover a saúde e bem-estar (Ministério da Educação, 2001). Para este efeito, criei tarefas motivantes, utilizando música, em aquecimentos com aeróbica e para a realização de circuitos de condição física, usufruindo dos diversos materiais disponíveis na escola.

Na área dos conhecimentos, tive também o cuidado de selecionar conteúdos e estratégias para os transmitir, que fossem apelativos para os alunos. Estes foram, também, abordados maioritariamente nas aulas de 90 minutos e o questionamento ocorria tanto nas aulas de 90 como nas de 45 minutos.

Na minha opinião existe uma grande diferença entre lecionar uma aula de 90 ou 45 minutos. Como acabei de referir, para incorporar o desenvolvimento da condição física e dos conhecimentos nas aulas, estas têm de ser de 90 minutos. Visto que, após os minutos de tolerância de chegada, a instrução inicial e final e o aquecimento, o tempo disponível para a prática torna-se muito reduzido. Para potenciar o trabalho desenvolvido nas aulas de 45 minutos, considero que a melhor estratégia, seja a utilização de situações/exercícios que já tenham sido trabalhados em aulas anteriores, para facilitar a organização e gestão dos espaços e grupos. No entanto, tendo em conta as condições da escola e do roulement, os espaços de aula nem sempre proporcionavam essa hipótese, existindo a necessidade de abordar matérias novas, a iniciar nas aulas de 45 minutos.

Ainda neste subcapítulo queria fazer referência à ação que foi desenvolvida, especificamente, com dois alunos. O primeiro aluno que quero referenciar é o aluno com NEE. Este começou o ano informando-me que se tinha magoado no joelho e que por essa razão não podia fazer todos os exercícios da aula. Apesar de ter confirmado esta situação com a DT, em conversa com o OE percebi que poderia ser uma justificação dele para evitar participar. Procurei sempre ter em atenção esta situação, reajuste algumas tarefas e procurei colocá-lo em grupos de trabalho com colegas que sabia que o ajudariam. O que quero salientar é, apesar de início ter demonstrado alguma resistência à prática e pelas suas dificuldades cognitivas, este aluno teve um desempenho excepcional, melhorando significativamente a sua técnica nas várias matérias e mesmo quando se tratava de exercícios que englobavam tática. Com a minha intervenção o aluno também se tornou mais autónomo no que respeita ao seu aquecimento. Como já tinha referido, nas aulas de 90 minutos, o aluno só participava no segundo bloco, chegando ao espaço de aula, cumprimentando-me e iniciando sozinho o seu aquecimento.

O segundo caso que quero salientar foi uma aluna que desde o início do ano referia que já desde o ano passado não realizava as aulas práticas, colaborando com o professor de outra forma e realizando trabalhos para avaliação. Por esta razão a aluna nem aparecia equipada. Em conversa com a mesma referi que teria que me apresentar atestado médico para justificar o facto de não realizar e que teria de vir na mesma equipada. No período de AI verifiquei que a aluna queria participar em algumas matérias de que gostava. Foi desde então que, por mais que insistisse esta não me apresentava o atestado e demonstrava interesse em algumas matérias, comecei a incentivá-la à prática. Este foi um processo moroso mas muito interessante que se conseguiu concluir com

sucesso, passando a aluna a participar nas aulas com o equipamento devido, indo aos poucos compreendendo que era preferível realizar a aula do que estar a fazer trabalhos. Foi também ganhando motivação quando se apercebeu que até tinha competências e quando via que os seus colegas valorizavam a sua participação.

A observação das aulas das minhas colegas e do orientador e as respetivas reflexões individuais foram preponderantes para a melhoria das minhas capacidades.

Queria concluir este subcapítulo referindo que a minha demonstração de entusiasmo pela aprendizagem e conquista dos alunos foi tanta que senti, muitas vezes, que acabava também por motivar os alunos. Esta ação-reação é referida por Rosado e Ferreira (2011) quando mencionam que, se o entusiasmo do professor contagiar e afetar os objetivos, os sentimentos e as emoções dos alunos, o sistema de tarefas pode ser alterando.

#### **4.1.2 Coadjuvação 1º Ciclo**

“Ao nível da formação inicial e continua dos professores (...) é nossa opinião que deveria ser pensada a valorização da formação de professores neste âmbito, iniciando um processo sério e responsável de formação de especialistas em EF elementar (pré-escolar e 1º ciclo) ao nível das Universidades e com a finalidade de criar os recursos humanos com competência exigível ao apoio e coadjuvação dos professores em exercício nas escolas ou em outros “mercados profissionais emergentes”, de acordo com novas políticas para a infância, em desenvolvimento e outras que se avizinham num futuro próximo.” (Neto, 1998, p.15)

Como já foi referido anteriormente, o agrupamento tem um protocolo que promove a coadjuvação das aulas de Educação e Expressão Físico Motora (EEFM) existindo a colaboração de alguns professores do DEF com os professores titulares de turma (PTT). A professora do DEF com que colaborámos tinha duas turmas, 3ºA e 4ºA, na escola EB1/JI da Portela, onde ocorreu então a nossa intervenção.

Antes de avançar, gostaria de apresentar resumidamente as características desta escola. Esta, de entre as três escolas do agrupamento com 1ºciclo, é a que apresenta melhores condições. A escola tem um espaço exterior fantástico, com um campo de futebol e basquetebol, três corredores de atletismo e um vasto espaço amplo, com alguma vegetação envolvente. Interiormente, tem um pavilhão com todo o material para a abordagem de todos os conteúdos necessários a um desenvolvimento eclético dos alunos.

Todas as terças feiras, cada uma das professoras estagiárias lecionava uma das turmas e, os alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva da escola secundária, replicavam a nossa aula na semana seguinte, enquanto lecionávamos a outra turma.

“Como se sabe, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo. A falta de actividades apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis.” (Ministério da Educação, 2004, p. 35)

Dito isto, o nosso objetivo para com os alunos passou pelo desenvolvimento dos movimentos locomotores, não locomotores e de perícia e manipulação, introduzindo também a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas, desportos de deslize, desportos de raquetes e jogos pré-desportivos. Esta oportunidade de formação permitiu então desenvolver as nossas capacidades de planeamento, condução e avaliação das aulas de EEFM das turmas do 3º e 4ºA.

Comparativamente com as minhas colegas de estágio, eu não tinha, até então, qualquer experiência com a condução do ensino em faixas etárias tão baixas. Sem dúvida que, no início do ano, a lecionação destas aulas era algo que me preocupava e causava desconforto.

Através da observação das aulas das minhas colegas, da prática, do questionamento a professores mais experientes e dos feedbacks recebidos, consegui superar este receio e desenvolver as minhas capacidades de uma forma bastante positiva. Com esta oportunidade aprendi a reajustar o meu discurso e a usufruir imenso da demonstração, utilizando maioritariamente os alunos como agentes de ensino.

Nestes anos é muito importante a implementação de regras e rotinas, de forma a familiarizar os alunos com o tipo de trabalho que será feito nos anos seguintes. Tendo esta ideia como base, senti a necessidade de melhorar a minha capacidade de propor e fazer cumprir regras e rotinas, recorrendo muitas vezes a paragens a meio da aula para reconcentrar os alunos. Desenvolvi também a capacidade de envolver os alunos nas tarefas que propunha, mantendo um bom clima de aula.

Em anos anteriores, fiz voluntariado com crianças com deficiência, em contexto de colónia de férias desportivas, onde desenvolvi, não só capacidades relacionais e motivacionais bem como capacidades em adaptar os exercícios às suas dificuldades. No entanto, um aspeto que considero ter sido importantíssimo para a minha formação e desenvolvimento pessoal, durante o EP, foi a exigência de ter que reajustar as propostas

para os alunos com NEE, enquanto trabalhava, ao mesmo tempo, com os restantes alunos.

Desde o início do ano, fiz questão de planejar e conduzir o ensino com o pensamento de incluir e adaptar os exercícios. Para estes alunos foi também necessário ter um discurso diferente e mais personalizado. Afim de uma melhor integração, procurei sempre agrupá-los com alunos que sabia que os iriam ajudar, estimulando também a relação interpessoal. Para além disso, procurei estar posicionada de forma a poder ajudar sempre que necessário e emitir feedbacks positivos, mantendo os níveis de motivação elevados.

Este tipo de trabalho dá-nos uma experiência para a vida, tornando-nos mais capazes de lidar com situações semelhantes no futuro.

Devido à distribuição horária acabei por intervir com maior frequência com a turma do 4ºA. Com ambas as turmas procurei desenvolver e consolidar os movimentos locomotores e as perícias e manipulações, tanto com arcos como com bolas.

Juntamente com as minhas colegas de estágio, decidimos que iria abordar as expressões rítmicas e expressivas, pela minha aptidão na matéria. Ainda assim, foi uma tarefa desafiante para tornar as atividades propostas apelativas, regular o comportamento dos alunos e levá-los a querer participar. Lecionei também aulas de ginástica, que é uma matéria em que me sinto bastante confortável e que sabia poder ser uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos, lançando desafios e promovendo um ambiente positivo.

Para o final do ano, algumas aulas já eram organizadas em duas estações, aumentando a dificuldade do controlo da turma e emissão de feedback. Este tipo de organização só foi possível devido ao trabalho desenvolvido ao longo do ano, na criação de regras e rotinas. Para além destas matérias, lecionei também desportos de deslize, existindo a necessidade de propor exercícios para os alunos que já sabiam patinar ao mesmo tempo que dava apoio aos que ainda não sabiam.

Na maioria das aulas, estava presente a intensão de melhorar a aptidão física dos alunos, procurando propor tarefas exigentes e criando circuitos de condição física.

Uma das nossas funções e objetivos neste projeto era tornar cada vez mais próxima a relação dos PTT com a disciplina, de forma a fornecer-lhe ferramentas para que conseguissem melhorar as suas capacidades passando a conduzir, sozinhos, o ensino das suas turmas. Outro benefício que conseguimos trazer aos PTT, para além dos planos de aula que fornecemos, foi a possibilidade destes observarem a nossa intervenção e tirarem partido disso. Infelizmente, na minha opinião, estes objetivos não foram cumpridos da melhor maneira visto que, numa grande percentagem das aulas, os

PTT não estavam presentes. Apesar dos incentivos feitos por parte das professoras estagiárias para que se equipassem e fizessem parte das aulas, os professores não demonstraram muito interesse, fazendo sentir, muitas vezes, que aquele período era aproveitado para tratarem de outros assuntos.

Considero que teria sido benéfico para o meu desenvolvimento se, ao longo deste processo, tanto o professor OE como a professora responsável pelas aulas de EEFM tivessem estado mais presentes. Apesar das constantes reflexões pessoais e em grupo feitas pós aula, julgo que poderia ter evoluído mais se tivesse o feedback de pessoas com mais experiência, potenciando a minha intervenção.

É de conhecimento geral que após a conclusão do mestrado, é difícil arranjar emprego numa escola, sendo uma das opções mais recorrentes, dar aulas de atividades de enriquecimento curricular. Quero então rematar, que esta foi sem dúvida uma excelente experiência, que me tornou capaz e confiante para me candidatar a este tipo de trabalho.

#### **4.1.3 Acompanhamento e intervenção do 10ºJ**

Ainda na área de organização e gestão do processo ensino aprendizagem, tivemos a oportunidade de observar e intervir na turma do curso profissional técnico de desporto (10ºJ), lecionada pelo professor OE. Por disponibilidade de espaços, as duas aulas semanais variavam entre a Escola Secundária da Portela e a EBGC.

Para a prática da EF, a Escola Secundária da Portela apresentava uma estrutura semelhante à maioria das escolas secundárias. No exterior, existe um campo de futebol e andebol com relvado sintético, uma rede de voleibol e um cesto de basquetebol. Tem também dois corredores de atletismo e uma caixa de areia. Apresenta um pavilhão polivalente com materiais disponíveis para a prática dos jogos desportivos coletivos, jogos de raquete, atividades rítmicas e expressivas e parede de escalada. Para além disto, existe também um espaço para a ginástica muito bem equipado.

A nossa participação, no 1º período, passou por diversas intervenções em pequenos grupos ou em momentos específicos da aula, nas diferentes matérias lecionadas (Ginástica de solo e aparelhos, futebol, basquetebol e ténis). No 2º e 3º períodos, houve um aumento da frequência com que intervínhamos na turma (atribuíram-nos grupos de trabalho em que propúnhamos e conduzíamos exercícios) e chegámos efetivamente a lecionar algumas aulas por inteiro.

Esta turma foi um derradeiro desafio desde o início ao fim do ano. Estes alunos correspondiam bastante bem às instruções do professor, vendo nele a imagem do líder,

respeitando-o. Talvez por esta razão e pelo facto das três professoras estagiárias terem idades muito próximas às dos alunos, estes não correspondiam tão bem às tarefas propostas por nós.

Esta oportunidade de formação mostrou-se benéfica uma vez que pudemos observar e refletir sobre as diferenças no processo ensino-aprendizagem, como a criação de rotinas, o controlo da indisciplina, a manutenção da motivação, a adaptação do discurso e a abordagem das matérias.

O nível geral da turma era bastante elevado, exigindo mais ao professor para criar tarefas que fossem motivadoras e desafiantes. Por este motivo tive que desenvolver o meu conhecimento sobre as matérias, procurando formas de as introduzir e exercícios adequados ao nível da turma. Apesar de ter evoluído neste aspeto, como já tinha referido anteriormente, considero que ainda tenho algumas dificuldades na intervenção com alunos de nível avançado. Para superar esta dificuldade, terei que continuar a desenvolver o meu conhecimento das matérias, procurar observar e dialogar com outros professores.

No início do ano apresentava, naturalmente, muitas dificuldades em emitir feedback, pelas razões já explicadas acima. Mas com a prática, discussão com as minhas colegas e com algum incentivo, obriguei-me aos poucos, a introduzir alguns feedbacks nas matérias em que me sentia mais confortável. De maneira progressiva comecei também a fazê-lo nas restantes matérias. Principalmente nas matérias individuais, fui reparando que os alunos ouviam e aceitavam os meus feedbacks.

Para mim era espectável que, sendo um curso de desporto, os alunos estivessem predispostos e motivados para a prática. No entanto, ao longo do ano notou-se que muitos não estavam motivados e tinham comportamentos indesejados. Foram-lhes proporcionadas diversas oportunidades de formação extra e uma parte dos alunos não eram suficientemente maduros, para aproveitar e crescer com as novas aprendizagens. Esta realidade inquietou-me por não compreender estas atitudes e não me sentir capaz de as modificar.

Apesar do que foi referido, esta realidade permitiu-me observar e refletir sobre as estratégias utilizadas pelo professor na interação com os alunos, na regulação da motivação e no controlo da indisciplina. Foi também uma boa oportunidade para melhorar a minha intervenção no mesmo sentido, aumentando um pouco mais a minha experiência e ganhando maiores conhecimentos que tiveram algum transfere para a minha turma do 9º ano.

Esta experiência promoveu a minha auto confiança para a intervenção neste nível de ensino e possibilitou também o contacto com outra escola, outro tipo de materiais e outra realidade. A relação com os outros professores do DEF foi potenciada por causa da nossa intervenção com o 10ºJ.

Como já referi, os alunos foram privilegiados com novas oportunidades e, uma vez que os acompanhávamos nesses momentos, acabámos por disfrutar também dessas oportunidades de formação.

Infelizmente, devido às funções desempenhadas, coordenador de departamento e orientador de estágio, o professor OE não tinha mais turmas atribuídas. Gostaria de o ter observado noutros contextos, como por exemplo em turmas do 2º ou 3º ciclo, de forma a poder ter um melhor exemplo para observar e refletir.

#### **4.1.4 Semana Professor a Tempo Inteiro**

Esta semana foi pensada e programada para o início do 2º período, momento em que o professor OE considerou que já teríamos adquirido as competências necessárias para levar a cabo esta tarefa com sucesso. Para além disso, teve que ser realizada suficientemente cedo para podermos tirar partido das aprendizagens adquiridas para o restante do estágio.

Assim sendo, a SPTI decorreu entre os dias 23 e 27 de janeiro, onde cada professora estagiária cumpriu tarefas de planeamento e condução de ensino durante uma semana de horário completo. Uma peculiaridade da nossa semana, é que ocorreu em simultâneo para as três, dificultando a interajuda e a observação das aulas umas das outras como estávamos habituadas até então. Outra característica interessante da nossa semana é que lecionámos aulas desde o 5º ano ao 12º ano. Nesta semana mantivemos também os dois treinos do DE e no meu caso particular leccionei também aula ao 4º ano.

Para qualquer uma das turmas, optei sempre pela mesma abordagem: contactar o professor, questionar se tinha alguma (s) matéria (s) preparada (s), alguma estrutura de aula e tentar perceber a liberdade que tinha no planeamento e organização. Achei também relevante, a fim de estar mais preparada, questionar pormenores específicos sobre a turma como, número de alunos, alunos com NEE e alunos com comportamentos desviantes.

Para minha própria organização criei uma ficha onde pudesse escrever a turma, o horário da aula, o local, as matérias a abordar, um espaço para o plano e para a autoscopia que procurei sempre fazer imediatamente após a aula.



Antes de iniciar esta semana, ponderei bastante sobre o facto de ser uma pessoa diferente que iria lecionar a aula, intervir com turmas que já teriam, ou não, as suas regras e rotinas estabelecidas. Que tipo de abordagem poderia ter, sem ser demasiado intrusiva, conseguindo criar uma relação de respeito e mantendo-me genuína para com os alunos. Esta foi uma dinâmica com que me debati e que tive sempre em consideração para qualquer aula, estava ali para ensinar mas também para aprender.

Um dos aspetos que me incomodou inicialmente, foi a ideia de ter outros profissionais, com quem não tinha estabelecido grande relação, a observar o meu trabalho. Considero que, para existir um diálogo sobre as nossas reflexões tem que existir um clima positivo e uma recetibilidade à crítica por parte dos envolventes. Para além disso penso ser importante que as críticas sejam feitas com o intuito de ajudar e enriquecer o outro com uma opinião diferente.

O que senti também, em alguns casos, foi a falta de feedbacks por parte dos professores das turmas, razão que pode ser explicada, talvez, pela falta desta prática.

No que respeita às duas turmas do 2º ciclo, senti a necessidade de reajustar o meu discurso, mantendo-o curto, claro e apelativo para os alunos, tentando criar logo um bom clima.

Apesar de ser evidente que ambas as turmas tinham regras e rotinas bem estabelecidas, na primeira aula que dei a instrução inicial não foi bem conseguida, desencadeando um conjunto de comportamentos indesejáveis. No restante da semana consegui modificar esse aspeto, expondo e fazendo cumprir com as regras estabelecidas. Na primeira aula alguns alunos procuraram não participar, talvez por estarem a testar a professora nova, mas aos poucos fui interferindo individualmente, garantindo a participação de todos.

No geral, das quatro aulas lecionadas, senti que os alunos estavam motivados para a prática e consegui encerrar o ciclo de feedback, observando pequenas melhorias nos alunos. Numa das turmas lecionei ginástica, personalizando as propostas de acordo com as capacidades de cada aluno, saindo com a sensação de que tive um impacto positivo nas suas aprendizagens. De futuro, terei que continuar a trabalhar para ser capaz de intervir da mesma maneira, nas modalidades coletivas.

Os alunos das turmas de 7º e 8º ano eram muito indisciplinados, com grandes problemas comportamentais. Uma possível razão para haver tanta indisciplina era a atitude da professora das duas turmas. Considero que lhe faltava um pouco de controlo no cumprimento das regras.

A turma do 7º ano foi das que mais gostei de trabalhar porque consegui desenvolver pequenas estratégias que me permitiram controlar os comportamentos, e ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades nas matérias que estava a lecionar.

A turma do 8º ano foi a que me perturbou mais. O facto de saber, à partida, que a turma tinha muitos alunos desafiadores e com pouca motivação, afetou-me, modificando a minha forma de estar para com os mesmos. Este foi, possivelmente, o principal motivo pelo qual a primeira aula com esta turma correu muito mal. Outro motivo que aumentou, sem dúvida, o meu nervosismo, foi o facto de o professor OF estar a observar-me. Para além disso a proposta da professora para aquela aula (45 minutos) era que fosse somente de condição física. Apesar de ter dado o melhor de mim para criar tarefas estimulantes e redefinir as que não estavam a correr bem durante a aula, o desinteresse dos alunos e o mau comportamento foram constantes. Considero que esta ocorrência me fez crescer muito porque tive que adotar várias estratégias para conseguir contornar a situação.

Na 2ª aula procurei estar com uma atitude diferente, não me deixando influenciar pela informação que já tinha recolhido. A aula correu melhor, possivelmente pelas matérias abordadas e pela conversa que tive no final da aula anterior.

A experiência no secundário foi muito diferente, mesmo dentro dos três anos de escolaridade. O 10ºJ como já tinha referido, foi desde sempre um desafio para mim, ainda assim, considero que consegui arranjar boas formas de apresentar as tarefas e promover o desenvolvimento das suas capacidades. Consegui também melhorar os feedbacks transmitidos e encerrar o ciclo de feedback.

Com a turma do 11º tive total à vontade com a professora que já tinha programado dar as duas aulas de ginástica. Esta foi uma das experiências mais enriquecedoras para todos os intervenientes. Consegui liderar a turma muito bem, motivando mesmo os alunos que demonstraram não gostar da matéria. Juntamente com a professora da turma criámos uma relação na aula de interajuda para o melhor proveito dos alunos. Ou seja, a professora aproveitou a minha presença para potenciar o desenvolvimento dos alunos estando ambas a trabalhar ao mesmo tempo com os alunos. Estes evoluíram bastante e eu aprendi também algumas progressões que não conhecia.

A relação com o professor da turma do 12º já foi muito diferente. Este manteve-se sempre distante dos acontecimentos e não me deu liberdade nenhuma para planear a aula. Nesta turma, apesar das idades serem muito próximas não senti que me vissem como uma igual, mas sim como a professora daquelas duas aulas. No entanto, como os alunos já estavam tão automatizados com as rotinas, senti que fui somente uma gestora de tarefas. Tive alguma dificuldade em emitir feedback pelo grau de desenvolvimento dos

alunos, mas ainda assim procurei criar algumas progressões que achei necessárias e intervir o mais oportunamente possível.

Com esta semana ficou claro que se houver regras e rotinas bem estabelecidas, é mais fácil trabalhar com uma turma mesmo não sendo nossa. Com este aspeto estabelecido torna-se mais fácil focarmo-nos na aprendizagem dos alunos. Senti uma grande diferença na minha maneira de estar e lidar com os alunos e consegui adaptar a minha postura e linguagem para os diferentes anos. Melhorei sem dúvida a capacidade de emitir feedback e a qualidade do seu conteúdo.

Com esta semana foi possível melhorar as relações estabelecidas com os outros professores influenciando positivamente a minha integração no DEF.

## **5. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica**

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017, para a área 2, o professor estagiário deve desenvolver competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira.

Esta área foi inicialmente trabalhada na UC de Investigação Educacional no 3º semestre do mestrado.

Encontrar um problema que fosse relevante para o contexto escolar, que cativasse o interesse do NE e que não fosse uma repetição de trabalhos já realizados não foi tarefa fácil.

Em conversa com os dois orientadores foram levantados possíveis problemáticas e, numa fase inicial, pensámos que seria positivo, uma vez que estamos envolvidas em três escolas desde o 1º ciclo até ao secundário, criar uma problemática em que relacionássemos essas mesmas escolas. O primeiro problema surgido foi “Como brincam as crianças de hoje?”. Com o feedback do professor da UC percebemos que esta questão era demasiado abrangente e que tinha muitos objetivos de pesquisa. Dentro desta problemática podia-se tratar dos tipos de brincadeiras: entre pais e filhos, das brincadeiras dentro ou fora do contexto escolar ou familiar, entre outras.

Com nova reflexão e discussão conjunta, chegámos à questão: “O que fazem os alunos do AEPM, nos tempos livres, dentro da escola?” que julgámos ser pertinente não só para este contexto escolar, mas que seria também interessante para qualquer agrupamento. No entanto, em conversação com uma professora da universidade,

chegámos à conclusão que, com o nosso problema inicial iríamos somente confirmar os resultados que já esperávamos obter. Por essa razão foi-nos sugerido que observássemos o tipo de brincadeiras feitas nas três escolas de 1º ciclo do agrupamento. Desta forma poderíamos dar resposta a uma questão colocada pelos professores do 2º ciclo. Estes afirmam ser nítida a diferença entre as capacidades motoras apresentadas pelos alunos provenientes da Escola E.B. 1/JI da Portela comparativamente com as apresentadas pelos alunos das outras duas escolas.

Dito isto, a nossa pergunta de partida passou a ser: “O que fazem os alunos do 1º ciclo do AEPM, nos recreios”.

Para a realização desta investigação passamos pelos seguintes passos: pesquisa e análise de referências bibliográficas; definição da metodologia; pedir autorização às coordenadoras; tratamento dos resultados; apresentação à comunidade; construção de um documento final do trabalho. Todas estas fases foram acompanhadas pelos professores orientadores e por alguns profissionais a quem recorremos por serem especialistas nesta área.

A pesquisa e análise bibliográfica é parte fundamental de qualquer investigação, permitindo compreender o trabalho que já foi desenvolvido até ao momento, analisar as metodologias utilizadas e as conclusões a que chegaram. A pesquisa permitiu desenvolver o conhecimento sobre o tema em estudo, a linguagem científica utilizada e a construção dos instrumentos de investigação.

É cada vez mais importante a existência do recreio em todas as escolas, já que estes são o *último reduto que ainda resta para as crianças terem tempo para brincarem livremente na sua vida quotidiana* (Neto, 2016).

Segundo Fernandes e Elali (2008), as brincadeiras são influenciadas pelo ambiente sócio físico em que são realizadas, por essa razão, torna-se imprescindível que a escola ofereça ambientes propícios para o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, sobretudo nas áreas de recreio, onde é possível agirem mais livremente.

A pesquisa realizada deu força à importância do nosso estudo e por isso, o objetivo a cumprir com esta investigação foi identificar os tipos de atividades, de acordo com os espaços, existente em cada uma das escolas do 1º ciclo do AEPM.

Para levar a cabo a nossa investigação tivemos que pedir autorização à coordenadora do 1º ciclo e às respetivas coordenadoras das escolas.

A amostra do estudo efectuado foram todos os alunos das escolas EB1/JI da Portela, EB1/JI Quinta da Alegria e EB1 Dr. Catela Gomes, com idades entre os seis e os

dez anos presentes nos espaços definidos para o recreio. Para a aplicação dos questionários, serão somente alunos do 4º ano de escolaridade.

Segundo Pellegrini (2013), o nosso estudo caracteriza-se por ser do tipo naturalista, ou seja, é uma pesquisa onde a observação é feita a um indivíduo ou grupos que estão em ação, em espaços como casas, escolas ou no trabalho.

De acordo com Mattar (2005), este estudo tinha um carácter exploratório porque o tipo de pesquisa visa prover ao pesquisador um maior conhecimento sobre um determinado tema ou problema visto que o seu conhecimento sobre o objecto de pesquisa é pouco ou inexistente.

Com a pesquisa e observação informal foi possível criar as categorias para o instrumento de observação, incluindo o espaço em que aconteciam, o grupo de alunos, a dinâmica e as tipologias das brincadeiras.

Foi realizada uma observação direta para descrever e categorizar como é que os indivíduos e grupos de indivíduos interagem em tempo real e sistemática com registo de ocorrências uma vez que as categorias foram criadas previamente e organizadas numa ficha de registo de observação (Smith, 2011).

Num primeiro momento, tal como Holmes (2012) e Fernandes e Elali (2008), realizamos um período “piloto” (uma semana) para nos familiarizarmos com o registo das observações e para tornar habitual a nossa no recreio das crianças. Os resultados provenientes desta fase serviram somente o propósito de controlar a fidelidade intra observados e a validade das categorias.

Num segundo momento, passámos às observações propriamente ditas, garantindo que, durante duas semanas, às terças e quintas, as três escolas eram observadas em simultâneo. Foi criado um cronograma para que cada um dos elementos do NE passasse pelas três escolas.

Após esta fase, sentimos a necessidade de criar um questionário para melhor entender de que forma é que poderiam existir outros factores que influenciassem as diferenças sentidas pelos professores do 2º ciclo. Desta forma, voltámo-nos a dirigir às três escolas e aplicámos os questionários em forma de entrevista a uma turma de 4º ano.

Terminada esta fase iniciámos a transcrição o a análise dos resultados.

A apresentação da investigação à comunidade ocorreu no dia 2 de Junho de 2017 pelas 17 horas na biblioteca da EBGC com uma duração máxima de 1 hora e 30 minutos. O NE contou com a presença de dois especialistas que, no final da sessão, deram o seu testemunho, contribuindo para a melhoria da investigação.

A apresentação teve como público alvo os professores do AEPM especialmente os da EBGC e os professores titulares das escolas do 1º ciclo e as coordenadoras do 1º ciclo e das respectivas escolas. O número de espectadores superou bastante as expectativas, podendo contar com a presença da diretora do agrupamento, coordenadores, professores e funcionários das escolas. O feedback transmitido foi bastante positivo e algumas das estratégias apresentadas foram bem aceites.

Com este trabalho pude aprofundar o meu conhecimento sobre a temática, não só por toda a literatura analisada, mas também pelo diálogo com especialistas que ocorreu ao longo do processo. Considero também interessante o contacto estabelecido com outros profissionais e com as escolas envolvidas, tornando-se mais uma oportunidade de formação. Desenvolver a observação direta também foi um processo fundamental visto que, é através desta que qualquer professor de EF pode iniciar o seu trabalho.

A apresentação de qualquer projeto é mais um momento importante na formação dos professores estagiários, trabalhando a sua capacidade de expor e defender ideias perante um grupo de outros profissionais.

É essencial para a manutenção do conhecimento dos professores que estes sejam interessados, que invistam numa formação contínua e que desenvolvam a capacidade de investigar para melhorar a sua forma de ação.

## **6. Área 3 – Participação na Escola**

De acordo com o Guia de Estágio (2016/2017) esta área de formação, relativa à participação na escola, pretende desenvolver no estagiário competências em dois âmbitos de intervenção profissional. Deve adquirir competências para a dinamização de atividades de DE ou de uma atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemática, deve participar nas diversas atividades organizadas pelo DEF e deve ser capaz de criar, implementar e avaliar uma atividade de dinamização da escola.

### **6.1 Desporto Escolar**

Ao longo dos anos o trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio na escola tem-se mantido pela forma exímia como é executado. Não só somos responsáveis por colaborar na planificação como na condução das sessões de treino do DE de ginástica.

Poder participar na coadjuvação deste núcleo mostrou-se bastante benéfico, uma vez que fomos melhorando as nossas capacidades de intervir numa das matérias consideradas mais difícil de lecionar. Apesar dos benefícios, pessoalmente, como nunca

estive diretamente ligada a nenhuma modalidade coletiva, gostaria de ter tido a hipótese de acompanhar outro núcleo a fim de compreender e ganhar capacidades no que respeita ao planeamento (periodização consoante os quadros competitivos) dos treinos. No 1º período entrei em contacto com uma professora do DEF a fim de me aproximar doutro núcleo de DE, mas os horários não se mostraram compatíveis.

A primeira fase da nossa participação começou com a divulgação do núcleo, tanto nas nossas turmas, como com a criação de um cartaz que foi, posteriormente, colocado em pontos estratégicos na EBGC como na Escola Secundária da Portela onde iriam decorrer os treinos. Com alunos suficientes foi então possível iniciar as sessões de treino.

Desde o início do ano, a participação dos alunos nos treinos cresceu, no entanto o número de alunos variou sempre muito entre os dois treinos semanais. Sendo que, na EBGC havia menos alunos a participar, possivelmente pela incompatibilidade de horários ou pelas características do espaço e materiais, que não tinham tanta qualidade como os da escola secundária.

De acordo com o Projeto do DE, o nosso objetivo para qualquer aluno era criar o gosto pela prática e criar condições para que houvesse um ambiente positivo de aprendizagem, fomentando a assiduidade dos alunos. Também estava descrito a forma como iríamos gerir e conduzir as sessões. Optámos por sermos sempre as três a conduzir a sessão, de forma a cada uma estar, por exemplo, encarregue de um ou dois aparelhos. Entre as sessões variávamos os aparelhos, de forma a passarmos por todos. Decidimos também que o início da aula, aquecimento e condição física, seria lecionado apenas por uma de nós. Esta decisão pode ter sido benéfica no sentido em que todas tivemos maior contacto com os alunos e estávamos constantemente a trabalhar com os alunos. Por outro lado, esta forma de nos organizar pode-nos ter afectado, não adquirindo a percepção da realidade uma vez que nunca passámos pela experiência de conduzir as sessões de treino sozinhas.

Foi difícil para nós criar planos de evolução individualizados para os alunos porque estes não tinham uma participação assídua. Por essa razão, a organização das sessões não variou muito e coube-nos a tarefa de ir propondo desafios aos alunos à medida que estes iam evoluindo, promovendo uma aprendizagem progressiva.

A meio do ano letivo iniciámos uma relação com duas professoras de ginástica do Sporting Clube de Portugal que também conduziam sessões de treino de ginástica na Escola Secundária da Portela. Desta relação surgiu a coreografia que o núcleo do DE levou para as competições/demonstrações. Esta interação foi bastante interessante, na

minha opinião, porque nos foi possível trabalhar com mais profissionais de ginástica, que têm uma experiência muito diferente e porque nos foi possível observar a sua forma de trabalhar.

O núcleo de DE participou em três competições/demonstração incluindo no Torneio do DE de ginástica no Colégio Monte Maior, no dia do Agrupamento e no XIII Festival de Ginástica da Portela. A participação do núcleo foi muito positiva, tendo sido valorizado o seu desempenho, o trabalho desenvolvido ao longo do tempo, a importância do trabalho de equipa e a importância de participar e também observar o trabalho desenvolvido pelas outras escolas e clubes.

As dúvidas e dificuldades sentidas ao longo deste processo foram resolvidas através do diálogo com as minhas colegas de estágio, com o professor OE que é especialista nesta matéria e através do estudo autónomo.

A minha participação assídua e ativa nas sessões de ginástica permitiram melhorar a qualidade da intervenção, desenvolvendo a capacidade de observação, de deteção dos erros, de apresentar progressões ajustadas às necessidades e de emitir feedback de qualidade, recorrendo aos critérios de execução de cada elemento gímico. Esta aprendizagem deixou-me mais confiante para a lecionação desta matéria com qualquer turma. Pela forma como os alunos participantes interagiam comigo julgo ter conseguido criar uma boa relação com os mesmos, estabelecendo um clima de confiança, ajuda e amizade, tendo a certeza que fui parte importante para o seu desenvolvimento e gosto pela prática.

Segundo Neto (1994, 1998) devido a fenómenos como o desenvolvimento das tecnologias, o aumento do tráfego e as agendas demasiadamente preenchidas das crianças, estas deixam de ter momentos de brincadeiras ativas no seu dia a dia, aumentando os hábitos sedentários. O DE, como descrito na Lei n.º46/86 artigo 51.º, visa a promoção da saúde e da condição física, servindo como estratégia de promoção de estilos de vida saudável. Nesta visão é perfeitamente compreensível a importância da participação no DE, servindo como um dos poucos momentos em que a criança pode praticar atividade física. Para além disso, é um espaço de socialização onde são, inevitavelmente, trabalhadas regras, a capacidade de enfrentar o erro e a derrota, tornando os alunos mais resilientes e capazes de lidar com a frustração. São também estimulados o sentido de companheirismo, cooperação e o respeito pelos colegas.

No entanto, com base na visão de que a criança necessita de tempo para desenvolver brincadeiras livres e espontâneas, o DE surge como mais uma tarefa organizada e calendarizada nas “agendas” das crianças.



Assim sendo, para as crianças que não têm espaço nem tempo para essas brincadeiras, o DE proporciona-lhes a participação numa atividade desportiva que, à partida, é do seu agrado.

## **6.2 Envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo DEF**

DE acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA) o DEF foi responsável pela organização das seguintes atividades: Corta-Mato, Torneio de Basquetebol 3x3, Torneio de Ginástica, o Tribola, o XIII Festival Gímico da Portela, Pentatlo e a Maratona de Voleibol.

As atividades desenvolvidas pelo DEF no 1º período foram o Corta Mato e o Torneio de Basquetebol 3x3. Pela existência de uma tarefa obrigatória que decorria na faculdade ao mesmo tempo que o Corta Mato, requeri-mos ao professor da UC se poderíamos cumprir com a nossa tarefa na parte da tarde, permitindo que participássemos o mais possível na atividade. A minha participação nesta atividade passou pela colocação de dorsais, ajuda na organização dos alunos e no seu deslocamento até ao local. Conseguimos estar presentes na quase totalidade da atividade.

No que respeita ao Torneio de Basquetebol 3x3, consegui estar presente na sua totalidade, estabelecendo diálogo com os professores do DEF, apoiando os alunos, e estando disponível para ajudar em qualquer tarefa.

No 2º período as atividades desenvolvidas foram o Tribola, a fase regional do Torneio de Basquetebol 3x3 e o Torneio de Ginástica. Nestas três atividades o núcleo teve uma participação mais ativa, colaborando na divulgação dos mesmos, na inscrição e condução dos alunos. As tarefas desempenhadas passaram por, organização de alunos, arbitragem de jogos, ajuda nos aparelhos gímnicos e acompanhamento dos alunos à fase regional do 3x3, na qual cada professor ficou responsável por uma equipa.

O acompanhamento das equipas na fase regional do 3x3 foi bastante positiva não só pelo contacto estabelecido com outros alunos de anos diferente e de outra escola como também pela possibilidade de visualizar e compreender melhor a forma de organizar e levar a cabo um torneio desta magnitude.

No 3º período as atividades desenvolvidas pelo DEF foram o XIII Festival Gímico da Portela, Pentatlo e a Maratona de Voleibol.

Nas duas últimas atividades o NE não teve qualquer participação. Na primeira por se realizar no mesmo dia em que iria ser apresentado o trabalho desenvolvido na área de

investigação e inovação pedagógica. Para a segunda atividade não foi requerida a colaboração do NE.

O XIII Festival de Ginástica da Portela decorreu no dia 26 de maio de 2017, no Jardim Almeida Garret na Portela e foi da total responsabilidade do NE, em parceria com a Junta de Freguesia da Portela e Moscavide e com a Câmara Municipal de Loures. Os convidados a participarem no festival foram os núcleos de ginástica do AEPM, a Associação de Moradores da Portela, o Acromix de Camarate, o Colégio Valsassina, o Gimnofrielas, o Spot Lisboa e Benfica e o Sporting Club de Portugal.

A participação do núcleo de estágio iniciou com a criação do logotipo para as t-shirts e cartazes de divulgação. Convidámos os já referidos clubes e gerimos a organização das apresentações. Simultaneamente, como já referido, colaborámos com duas professoras do Sporting para criar uma coreografia conjunta para mostrar no Festival.

O NE foi também responsável pela disposição do material pelo espaço, entre os vários grupos, controlar o recinto, responder às necessidades, acompanhar a demonstração do núcleo de DE de ginástica que acompanhámos ao longo do ano e da arrumação do espaço no final do festival. Para além disso, cada uma de nós teve outras tarefas que desenvolveu individualmente. No meu caso, fiquei responsável por liderar o aquecimento aberto para quem quisesse participar.

Este é um festival com muita tradição no AEPM, uma vez que já se realizou a 13ª edição e que permite renovar a relação estabelecida entre as entidades envolvidas. Para além disso, esta edição do festival obteve muita adesão da comunidade envolvente demonstrando uma excelente relação entre o agrupamento, a Junta, a Câmara e os Clubes.

Ainda no 3º período decorreu o Dia do Agrupamento AEPM destinado aos alunos do 1º ciclo. Juntamente com as professoras envolvidas colaborei no ensino de uma coreografia aos alunos do 3º e 4º ano que foi apresentada neste dia. O núcleo de ginástica voltou a apresentar, de uma forma muito positiva, a coreografia desenvolvida.

É importante referir que para a organização destas atividades o DEF conta sempre com a participação dos alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva. Por esse motivo a nossa participação nas atividades ficou aquém do que desejava e especulava. Esperava que tivéssemos participado mais ativamente no planeamento e na organização das atividades, de forma a melhor compreender como é que tudo funcionava. Para além disso, acredito que seria benéfico, também para a nossa

formação, realizar uma reunião onde fossem discutidos os aspetos positivos e negativos das atividades, em vez de ser somente escrito em relatório.

Tive a intenção de me propor a colaborar no planeamento das atividades a fim de poder compreender e participar na organização e dos torneios. No entanto não consegui cumprir com essa vontade, possivelmente por não me ter sentido confortável para exprimir esse meu interesse, mas também porque verifiquei que não existia propriamente um momento em que os professores responsáveis pelas atividades se reunissem.

Em todas as atividades demonstrei sempre interesse e disponibilidade para participar e colaborar com o DEF. Além disso procurei sempre incentivar todos os alunos com que trabalhava a participarem, fornecendo períodos específicos das minhas aulas para poderem treinar.

### **6.3 Ação de intervenção**

Segundo o Guia de Estágio (2016/2017), nesta área pretende-se que haja uma dinamização que pode tomar diversas formas, desde que fomente uma participação formativa do público alvo.

Ao contrário do que tem sido desenvolvido nos anos anteriores, em que cada professora estagiária prepara a sua ação de intervenção, tendo como público alvo os professores, este ano, em conversação com o professor OE, decidimos que a intervenção seria realizada pelas três professoras estagiárias e que seria direcionada para os alunos e comunidade educativa.

Várias foram as propostas que surgiram com a ideia de criar uma relação com a escola e com as famílias, mas com o tempo e recursos disponíveis já não foi possível levar a cabo nenhuma das mesmas.

Idealizámos então uma atividade a ser realizada no dia da criança para os alunos da EBGC. Falámos com a direção da escola para aprovação das atividades e para que nos disponibilizasse os materiais. De forma a garantir a participação de muitos alunos, abordamos os professores de EF e realizámos as tarefas durante o período das aulas de EF, usufruindo também da ajuda desses professores.

O nosso objetivo era proporcionar ao maior número de alunos uma experiência diferente das que estão habituados, propondo atividades lúdicas similares aos jogos tradicionais que, se calhar, não realizam com muita frequência. Para além disso quisemos tirar partido dos materiais existentes na escola que muitas vezes não são utilizados em sala de aula.

Dito isto, a nossa atividade consistiu num aquecimento com dança para as turmas que iniciavam as aulas a cada bloco de 90 minutos. Posteriormente os grupos eram divididos para se deslocarem às tarefas. Estas eram: um percurso de bicicleta, o Jogo das Latas, Jogo do Lixo, Corrida das Colheres de Pau e um Jogo de esponjas com água. Em cada estação estava um professor que geria a tarefa, com orientações dadas pelo NE.

Considero que esta tarefa foi um sucesso não só pelas atividades terem corrido bem mas principalmente pelo feedback dos alunos e dos professores envolvidos. Conseguimos sem dúvida proporcionar um dia diferente para os alunos e para os professores que tiveram a possibilidade de interagir com os alunos num ambiente mais informal, potenciando um bom clima professor-aluno.

De uma forma geral e em jeito de conclusão deste capítulo considero que todas as tarefas em que os alunos se possam envolver, serão uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal, promovendo o gosto pela prática regular de atividade física.

## **7. Área 4 – Relação com a Comunidade**

Na área de relação com a comunidade prevê-se que o estagiário acompanhe a direção de turma que lhe foi atribuída, auxiliando a DT nas suas diversas funções e realizando o estudo de turma.

De acordo com o Guia de Estágio (2016/2017) esta área visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade. É também fundamental que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma.

### **4.1 Direção de Turma**

Segundo Boavista e Sousa (2013), o DT é um elemento determinante na mediação de conflitos que se estendem à comunidade educativa, acumulando a tripla função de estabelecer relações entre os alunos, os pais e os demais professores da turma, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal dos discentes.

Dito isto, de acordo com o DR 10/99 de 21 de Julho (artigo 7º) as competências gerais do DT são: 1) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE; 2) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre

professores e alunos; 3) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; 4) Articular as atividades da turma com os pais e EE promovendo a sua participação; 5) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador e 6) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Pelo que foi acima descrito, faz todo o sentido que, como professora estagiária, mantenha uma relação de cooperação com a DT a fim de poder aprender o máximo sobre as funções que desempenha. Como professora da turma compreende-se a necessidade de criar uma boa relação com a mesma a fim de preservar um bom ambiente de trabalho e entreajuda.

O meu primeiro contacto com a DT ocorreu antes do ano letivo começar e, em conversa informal, apresentámo-nos. Aproveitei a oportunidade e demonstrei logo a minha disponibilidade e interesse em colaborar com a colega. Para além disso, questioneei se haveria alguma documentação dos alunos à qual pudesse ter acesso e a professora disponibilizou de imediato os dossiers que continham os processos de todos os alunos. A partir desse momento comecei logo a averiguar e a retirar informações relevantes que me poderiam ser úteis para o primeiro contacto com os mesmos.

Considero importante referir que a DT acompanha a turma desde o 7º ano e por esse motivo, tanto os alunos como os EE, já estão mais do que familiarizados com o seu método de trabalho, não existindo uma interação tão frequente entre os mesmos.

No início do ano, devido às características da DT, não senti grande abertura para realizar o seu acompanhamento. Talvez por ser de EF e pensar que não era competente, realizava sempre tudo sozinha não recorrendo à minha ajuda. No entanto, fui persistindo e mostrando o meu interesse, ajudando em pequenas tarefas e à medida que nos fomos relacionando, fomos desenvolvendo um bom clima de trabalho.

Na primeira reunião intercalar apresentei os resultados recolhidos da ficha de identificação dos alunos e os professores do Conselho de Turma (CT) demonstraram interesse nos resultados apresentados.

Relativamente às reuniões do conselho de turma, estive sempre presente em todas e a minha participação foi aumentando, tornando-me capaz de expor opiniões e apresentar situações que considerei pertinentes para a discussão em grupo, a fim de obter opiniões dos restantes professores. Estas reuniões foram muito importantes para a discussão de ocorrências na turma e para compreender melhor os alunos, nas outras disciplinas. Para além disso, toda a interação desenvolvida com os professores do CT ao

longo do ano, permitiu melhorar as relações estabelecidas e desenvolver um melhor trabalho com os alunos.

No que respeita às reuniões com os Encarregados de Educação (EE), também compareci sempre e desempenhei fundamentalmente funções burocráticas, de preenchimento de documentos. Fui intervindo junto dos pais para transmitir algumas informações que achei pertinentes e para os questionar sobre algumas ocorrências. Aproveitei esta oportunidade para lhes explicar como era feita a avaliação dos alunos na disciplina de EF e que estratégias eram utilizadas, no caso de alguns alunos com mais dificuldades. Como já referi anteriormente, foi difícil receber os atestados médicos dos alunos com problemas de saúde, por isso utilizei este contacto com os pais para os sensibilizar para a importância de me apresentarem documentos, a fim de poder adaptar algumas tarefas e reajustar as avaliações.

Esta relação estabelecida entre os pais e os professores é deveras importante para o desenvolvimento de um trabalho conjunto com fim ao desenvolvimento dos educandos.

É de referir ainda, que menos de metade dos EE participou nas reuniões e uma percentagem inferior comparece no horário de atendimento aos pais, indicando pouco interesse ou disponibilidade no acompanhamento do percurso escolar dos educandos.

Estive presente em algumas ocasiões no horário de atendimento aos pais, conseguindo observar algumas das problemáticas tratadas. Questionava com alguma frequência se alguma EE tinha entrado em contacto, os motivos e como tinham sido resolvidos os problemas.

A minha participação nas aulas de formação cívica não foi muito ativa por uma questão de horário, mas também pelo facto desta hora ser muitas vezes utilizada como apoio de inglês, disciplina lecionada pela DT. Para além disso, nem todos os alunos estariam presentes nesta hora, recrutando somente os que julgava serem necessários.

Fui-me debatendo ao longo do ano sobre a relevância de me propor a colaborar com a DT neste horário, a fim de trabalhar temáticas importantes à formação cívica dos alunos. Por saber que muitos dos alunos não iriam apreciar ficar até mais tarde na escola por causa de uma aula de Formação Cívica e porque muitos dos temas possíveis de serem abordados já teriam sido abordados noutras ocasiões, acabei por nunca verbalizar a minha intenção junto da DT. Ainda assim, este era um aspeto que gostaria de ter feito de forma diferente. Considero, agora, que poderia ter contribuído mais para a formação pessoal dos alunos, se tivesse investido nesta ideia.

De uma forma geral, consegui superar a dificuldade inicial de interagir com a DT. Com a minha humildade, persistência e interesse, consegui melhorar a relação professor-DT, desenvolvendo uma relação positiva de colaboração que levou a uma melhor relação entre nós, entre a DT e as minhas colegas de estágio e entre mim e os restantes professores do conselho de turma.

A relação tornou-se tão especial, que a DT fez questão de me ajudar a motivar os alunos para a participação nas atividades do DEF (torneios). Para mim, este foi o momento em que percebi que tinha sido estabelecida uma forte ligação.

A interação com os outros professores foi progredindo, proporcionando diálogos sobre várias temáticas e, sobretudo, sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos da turma, captando opiniões e estratégias que utilizavam com determinados alunos.

Não posso deixar de referenciar, que o NE fez um trabalho muito importante na mudança de opiniões dos professores da escola face à EF. Ao verem o trabalho desenvolvido por nós para a disciplina, as interações estabelecidas com as DT e os alunos e com o esclarecimento de algumas dúvidas, os professores passaram a valorizar todo o DEF.

## **4.2 Estudo de turma**

De acordo com o Guia de Estágio (2016/2017), o estudo de turma deverá *“identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos”* de forma a aumentar o conhecimento sobre todos os alunos da turma.

Para recolher as informações necessárias, utilizei três instrumentos com objetivos diferentes e aplicados em alturas diferentes.

Numa primeira instância, na presença da DT, os alunos preencheram a ficha de identificação do aluno (2016/2017) reportando informações sobre eles, os familiares, os EE e o seu percurso escolar. Durante as aulas de EF os alunos preencheram a segunda ficha, referente aos seus gostos e práticas desportivas, reportando, por exemplo, em que matérias sentem mais dificuldades e quais são as de que mais gostam. Por último, numa aula com a DT, tomei a liberdade de aplicar os testes sociométricos, explicando inicialmente qual era o seu intuito e para que serviriam os resultados. Foi feita a análise de cada uma das fichas e foi formalizado o estudo de turma, onde foram apresentados os dados e uma análise dos mesmos. Para aumentar a qualidade do trabalho produzido e

para melhor compreender alguns comportamentos nas aulas de EF gostaria de ter aplicado o teste do autoconceito.

Este trabalho possibilitou um maior conhecimento e compreensão sobre os alunos e sobre as relações e interações que estabeleciam dentro da turma. Infelizmente, como não se realizou a reunião intercalar no 2º período, não foi possível apresentar os resultados ao conselho de turma.

Apesar dos muitos benefícios que se retiram de uma análise desta magnitude, considero que seria muito mais relevante, se esta tivesse sido feita em anos anteriores, para que os professores pudessem tirar maior partido das informações recolhidas assim como realizar um estudo comparativo, ao longo dos anos.

Assim sendo, o estudo de turma, deve ser da preocupação de qualquer professor do conselho de turma, uma vez que este possibilita conhecer mais aprofundadamente as características dos alunos e as relações estabelecidas entre si. Com esta informação o professor pode personalizar o trabalho desenvolvido com todos e cada um dos alunos.

Com base em tudo o que foi referido neste capítulo, o DT é uma peça fundamental para o bom funcionamento da escola, pois é este que estabelece a ligação entre as famílias, os alunos e os professores. Considero que o papel do DT é muito mais do que a execução das funções descritas nos documentos referidos. Este deverá ter uma sensibilidade e capacidade de observação acima do comum, para poder detetar problemas existentes, não só dos alunos, como destes com a família ou com algum professor. Quanto mais conhecimento tiver sobre a família, melhor poderá compreender os alunos e os seus problemas e quanto mais contacto com as famílias, mais cooperação poderá obter das mesmas.

Está comprovado o impacto positivo, que o interesse e envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos, tem nas suas conquistas académicas (Wilder, 2014). Por esse motivo, é realmente fundamental que seja criada uma relação de cooperação, entre o DT e as famílias, para que possam ser solucionados problemas e para que o aluno tenha um desenvolvimento equilibrado.



## 8. Conclusão

O estágio pedagógico foi um processo aguardado com muita ansiedade porque, sem qualquer experiência, iria começar a desempenhar funções de professor. O estágio, de uma forma geral, possibilitou-me a observação e interação no ambiente escolar, deparando-me com a sua complexidade.

Procurei, ao longo de todo o processo, usufruir dos conhecimentos que já tinha adquirido nos anos anteriores da minha formação inicial, dialogar e trocar opiniões com todos os professores envolvidos, observar não só as minhas colegas bem como outros professores de EF, para melhor desempenhar o meu papel.

A observação e supervisão pedagógica, foram aspetos fundamentais para o meu crescimento, porque, por um lado, possibilitou-me compreender como é que as minhas colegas geriam as suas turma e ultrapassavam as suas próprias dificuldades, por outro lado, ser observada pelos professores orientadores permitiu-me receber feedback do que vinha a trabalhar, recebendo informações essenciais para superar as minhas dificuldades. As autoscopias que realizei aumentaram a minha capacidade reflexiva e promoveram a busca pela resolução de problemas e a avaliação sistemática do meu desempenho.

O estágio permitiu que interagisse numa panóplia de novas experiências, desde a lecionação no 1º ciclo, à integração de alunos com NEE, ao DE, passando também por todas as formações em que participámos. Foi um ano riquíssimo para a aquisição e consolidação de novos conhecimentos e capacidades.

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem, foi a área onde apresentei mais dificuldades iniciais, mas foi também a mais gratificante de superar.

Agora sei e valorizo, a importância do planeamento para potenciar a aprendizagem dos alunos. No início do ano, foi difícil realizar os planeamentos antes da sua execução. Com tantos planos e projetos a terem que ser realizados ao mesmo tempo, aquando da fase inicial de primeiro contacto com a turma, tornou esta tarefa quase impossível. Considero que seria mais vantajoso se alguns documentos perdessem a formalidade e pudessem ser feitos de uma forma mais operacional. Se fosse questionado a qualquer professor, nenhum dos seus planos, como o PAT, é tão extenso ou formal.

Foi difícil distribuir as várias matérias ao longo do ano letivo, considerando que tantos factores estariam sempre a variar. No entanto, tive que fazer um esforço para realizar este exercício da forma que me pareceu mais correta e, à medida que o contexto ia variando, como o desenvolvimento dos alunos, ia reajustando os planos.

Quando voltar a passar pela experiência de leccionar, no contexto de professora de EF, terei que me antecipar e procurar desenvolver com maior prontidão o PAT e os planos de etapa, para melhor potenciar as aprendizagens dos alunos.

Na fase inicial, procurei ser muito criteriosa com a avaliação, para não cometer erros de diagnóstico e prognóstico, mas também, no geral da avaliação, para salvaguardar qualquer decisão que tomasse. Mas não é fácil, principalmente em EF, observar todos os alunos a realizar todos os critérios, para todas as matérias. Para melhorar a minha avaliação e registo, tive que desenvolver a capacidade de observar e detetar os erros, bem como adotar estratégias que me permitissem registar alguns apontamentos, enquanto intervinha com a turma. Um aspeto a melhorar relativamente à avaliação, é o planeamento e a execução da AF, agendando momentos específicos para a realizar. Apesar de ter desenvolvido a capacidade de apresentar os objetivos a trabalhar e os critérios de êxito, considero que ainda tenho que melhorar a exposição das classificações aos alunos, para que estes tenham perfeita noção do que necessitam aperfeiçoar, para atingirem os seus objetivos.

Respeitante à condução, sem dúvida que desenvolvi a capacidade de intervir perante a turma, desde a instrução inicial, final e os feedbacks que emitia. Naturalmente, estes aspetos carecem de aperfeiçoamento: melhorar a informação transmitida e a forma de o fazer e procurar, com mais qualidade e frequência, encerrar o ciclo de feedback. A implementação de regras e rotinas é algo que tenho, sem dúvida, de implementar com mais eficácia para garantir que o trabalho pode ser desenvolvido, sem grandes preocupações de comportamentos fora da tarefa.

A forma como me posiciono e desloco durante a aula, também tem de ser foco da minha atenção, para melhorar a intervenção pedagógica. Um fator que julgo ter muito positivo e que demonstrei durante o ano letivo, é o genuíno interesse, gosto e motivação pelas aprendizagens e conquistas dos alunos.

Ninguém é dono de todo o conhecimento e conhecimento nunca é demais. Daí a importância que a área 2 tem na formação de professores, porque possibilita o contacto com a investigação e leva-nos a procurar problemas e a investigar para solucionar. Esta revelou-se ser uma área, apesar de trabalhosa, muito gratificante de desenvolver, porque escolhemos um tema que interessou todo o NE e que procurou dar resposta a um problema sentido no DEF. Se, futuramente, quiser investigar qualquer temática, tenho aqui um excelente exemplo de processo a percorrer para prosseguir uma investigação.

Todo o trabalho desenvolvido, tanto no DE com o núcleo de ginástica, como a participação nas atividades do DEF, foram preponderantes para o meu desenvolvimento

global como professora e como interveniente na escola. Nesta área gostaria de me ter envolvido mais nas questões do planeamento e condução dos torneios, para melhor compreender como os organizar, visto que, mais cedo ou mais tarde, como professora terei que desempenhar essas funções. O núcleo de ginástica foi um momento onde pude demonstrar os meus conhecimentos sobre a matéria e capacidades para intervir com os alunos, tanto na deteção de erros, como a propor progressões e a realizar ajudas. Claro que a presença de um especialista na matéria foi uma mais-valia para o aumento do conhecimento e capacidade de intervenção.

O trabalho desenvolvido com a direção de turma tornou possível a integração no conselho de turma, fomentando as relações estabelecidas com os outros docentes. Foi possível também desenvolver um trabalho de pesquisa sobre os alunos que considero ser fundamental para os conhecer individualmente e às suas relações com o grupo. A recolha desta informação só faz sentido se for partilhada com todos os professores do CT para que, em conjunto, possamos trabalhar para o desenvolvimento global do aluno. A relação íntima estabelecida com a DT, permitiu a aquisição de conhecimento sobre as funções que desempenha e como estabelecer contacto com as famílias, o qual foi bastante interessante e relevante, na medida em que me tornei capaz de intervir junto dos EE e esclarecer qualquer questão.

Concluindo, considero pertinente que os professores não se afastem da prática, procurando eles próprios praticar as matérias que lecionam e estar sempre a renovar os seus conhecimentos, para uma melhor intervenção junto dos alunos. Considero essencial que se mantenha uma relação estreita com a observação interpares e com a socialização profissional.

Este ano foi intenso e repleto de dificuldades, mas concluir esta fase, recordar e analisar a evolução que foi feita até ao momento é muito gratificante. O estágio mudou a minha maneira de ver o ensino e perceber que, para qualquer professor, o que importa é o aluno.

## 9. Bibliografia

Araújo, F & Diniz, A. (2015). A avaliação [formativa] em educação física. breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 53-64.

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. *Revista de Ciências de Educação*, 09, 79-86.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.

Fernandes & Elali (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*. 18(39):41-52.

Holmes (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at na Urban School longitudinal and Intraperiod Patterns. *American Journal of Play*. 4 (3):327-351.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014) Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. p.56-67.

Mattar (2005). *Pesquisa de marketing: metodologia, planeamento*. 1(6). São Paulo: Atlas.

Martins, M., Onofre, M & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.

Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física: 3º Ciclo do Ensino Básico (Reajustado). Lisboa.

Ministério da Educação. (2004) Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo. 4ª Edição.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.

Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livre, *Ludens*, 14,1, 5-10.

Neto, C. (1998). Desenvolvimento motor e constrangimentos sociais: a importância da educação física no contexto escolar. In C.M.O. (Ed.) *A criança, a escola e a educação física* (pp. 920). Oeiras: C.M.O.

Neto (2016). A importância do brincar nos recreios escolares e espaços comunitários. *Educação em Loures ELRS*. 1:19.

Pellegrini (2013). *Observing Children in Their Natural Worlds a Methodological Primer*. Third Edition. Psychology Press.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. e Ferreira, V. (2009) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Smith (2011). Observational methods in study play. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. 138-152. New York: Oxford University Press.

Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*. 66 (3), 377-397.

## **10. Documentos Consultados**

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide (2015). Projeto Educativo de Escola 2015-2018. Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide.

Departamento de Educação Física. (2015). *Projeto Curricular de Educação Física 2011/2015*. Documento não publicado.

Faculdade de Motricidade Humana. (2015). *Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016*. Documento não publicado.

## **11. Legislação Consultada**

Decreto-Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho. Diário da República nº 168 — I Série B. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/1986 – Série I. Lei de Bases do Sistema Educativo